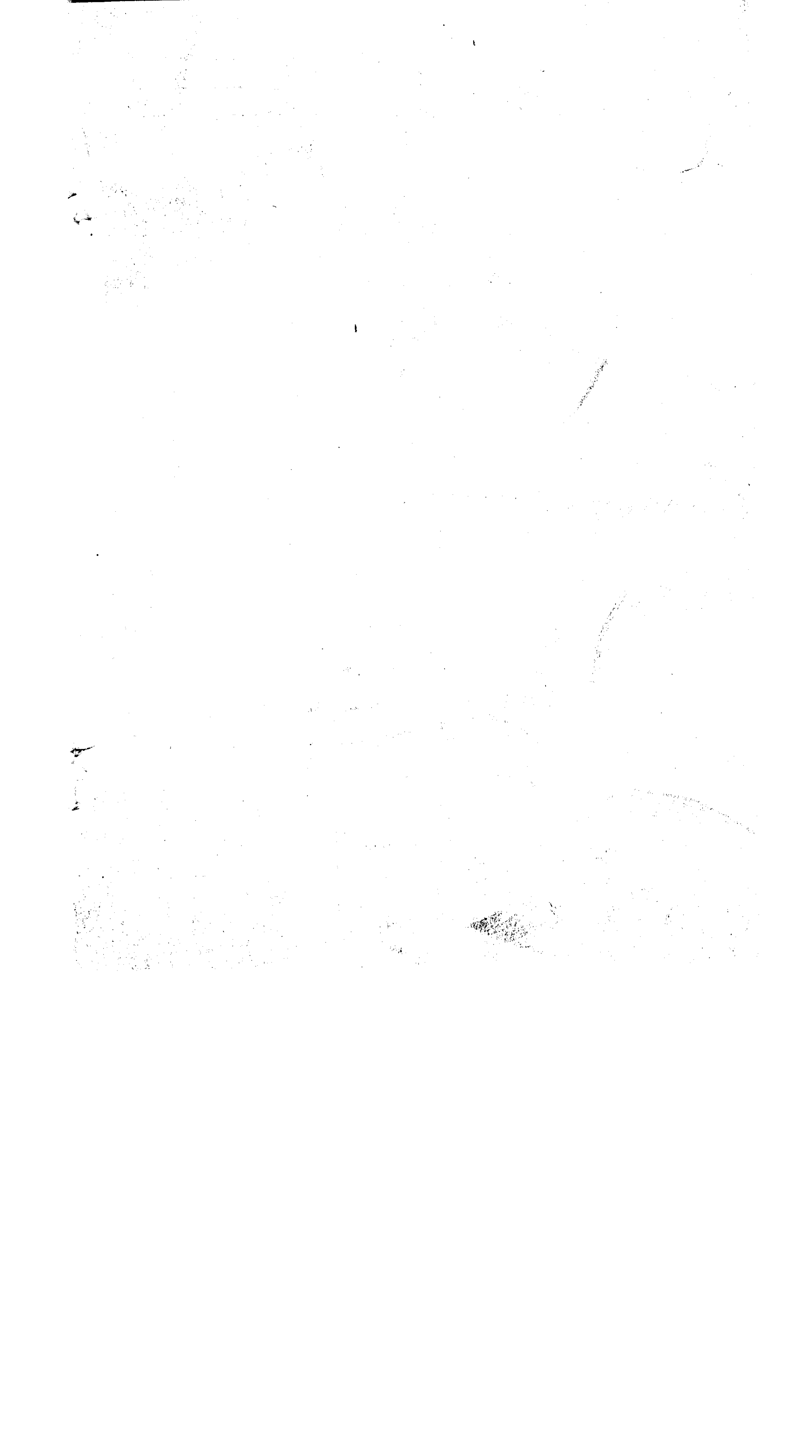
جامعة المنوفية
كلية التربية
قسم أصول التربية

محاضرات
في
مهنة التعليم وإعداد المعلم

دكتور
جمال الدهشان
أستاذ أصول التربية المساعد

٢٠٠٢



الفصل الأول

التعليم كمهنة

- مقدمة
- المهنة من منظور تاريخى .
- مفهوم المهنة ومقوماتها .
- مهنة التعليم نظرة على ماضيها .
- مهنة التعليم فى الوقت الحاضر .
- السمات العامة لمهنة التعليم فى الوقت الحاضر .
- بعض الوسائل التى يمكن إتباعها للإرتقاء بمهنة التعليم .
- مراجع الفصل الأول .

بسم الله الرّحمَن الرّحيم

مقدمة

يوجد فى كل مجتمع عدد من الوظـائف والخدمـات التـى يجـب أن تـؤدى على وجه مرضى لكى تستمر حياة الجماعـة بصـورة منتظمـة او متطـورة ، وتختلـف طـرق تنظيم القيام بهذه الوظـائف أو الخدمـات بـإختلاف طبيعـة المجتمع ودرجة تقدمه ، ولذلك تختلف المجتمعات البدائيـة عـن المتقدمـة فـى كيفيـة تنظيـم القيـام بهـذه الوظـائف أو الخدمـات ، فالمجتمعـات الحديثـة والمتحضرة خلقت أو ابتكرت التخصـص فـى العمـل وأنشـات المؤسسـات أو المنمات المختلفة التى تعد او تاهل أو تنظم العاملين فى النوعيات المختلفة من هذه الخدمات لتيسير تأديتها للمجتمع وللأفراد ، والقيام بتطويرها وتحسينها .

ولقد جرت العادة على التمييز بين أنواع العمل المختلفة التى يؤديها أفراد المجتمع وتجميعها فى مستويات متفاوته على اساس بعض المعايير مثل أهمية العمل لحياة الجماعة ومتطلبات الأعـداد لمزاولتـه ، ومـن أكـثر التصنيفـات – التى تقسم الأعمال المختلفه وفقا لها – شيوعا تقسيمها إلى المستويات التالية :

أ – مستوى الأعمال المهنية .

ب – مستوى الأعمال شبه المهنية .

ج – مستوى العماله الماهرة .

د – مستوى العماله غير الماهرة .

والواقع ان كل نوع من عـذه المسـتويات يمثـل عـدداً مـن الخدمـات التـى تؤدى للغير ويلزمها الإلمام بمعلومات ومهارات معينة ، ويستلزمها عدم إلمـام مـن تـؤدى لـه ، بالمعلومـات أو المهـارات المطلوبـة ، أو عـدم الرغبـة فـى

الإكتفاء الذاتى لسد إحتياجاته ، فالفروق بين تلك المستويات الأربعة ليست فى عنصر الخدمة فقط ، ولكن تكمن أيضا هذه الفروق فى طبيعة الخدمة وعلاقاتها بالحاجات الأساسية التى يتوقف عليها كيف الحياة أو الحياة نفسها ، ومستوى الإعداد المطلوب ومدته ... وغير ذلك من المعايير ، وتوضع فى مقدمة هذه المستويات مستوى الأعمال المهنية ومنها المهن الرفيعة مثل المهن الطبية والهندسية والقضائية .... إلخ .

وإذا كانت المهن مؤسسات إجتماعية نشأت لتقوم بتزويد الفرد والمجتمع بخدمات يحتاجها ، فكل مهنة تتعلق بمجال محدود من الحاجات أو الخدمات أو الوظائف مثل المحافظة على الصحة الجسمية والنفسية ، والمحافظة على الحقوق والحرية .. أو تهيئة الفرص للتعلم وغيرها ، فإن الفرد فى المجتمع الحديث إذا واجهته مشكلة تقع فى مجال من مجالات هذه المهن ، فإنه يلجأ إلى المهنيين الذين تلقوا الدراسات والمهارات المتخصصة والتى تجمعت نتيجة البحوث العلمية والممارسات الطويلة ، فالمهنة او الفرد الذى يمثل المهنة أو ينتمى إليها هى التى تؤمن للفرد سلامة الخدمة وكفايتها فى حدود التقدم الذى وصل إليه العلم أو الفن فى هذا المجال ، فالمهنة هى مصدر الثقة التى يوليها المجتمع للقائم بالخدمة والطمأنينة إلى أن هذه الخدمة على المستوى المطلوب من الكفاية والخبرة .

ولما كانت المهن تحتل مكان الصدارة فى ترتيب الخدمات المختلفة ، فإنه من الطبيعى أن تسعى المؤسسات التى تنظم الأعمال والخدمات المختلفة إلى الإرتفاع إلى مستوى المهن ، ومن بينهما مهنة التعليم ، حيث يميل المعلمون والمربون إلى إعتبار التعليم مهنة من المهن الأصلية ، وقد يكونون على حق فى ذلك ، وقد يكونون مدفعون بنوع من الطموح الناتج عن الإحساس بنبل

العمل وأهمية الدور الذى يقوم به المعلم فى المجتمع ، وأن كانت هناك قطاعات فى المجتمع العربى لا تعترف بأن التعليم قد وصل إلى مرحلة من النضج تكسبه الحق فى أن نطلق عليه صفة المهنة ، بحيث تتمتع منظمات المعلمين بالإمتيازات والمسئوليات التى تتمتع بها المنظمات المهنية الأخرى بل أن أكثر المعلمين فى البلاد العربية وغير العربية ما زالوا ينادون بوجوب رفع مكانة التعليم من مستوى الخدمة إلى مستوى المهن الرفيعة ، ولذلك فنحن نحاول فى الصفحات التالية أن نستعرض الشروط التى يجب أن تنطبق على مهنة التعليم لكى تصبح مهنة حقيقية يعترف بها المجتمع ، والواقع الحالى لهذه المهنة وما يجب استكماله من شروط أو خصائص لمهنة التعليم للإرتقاء بمكانتها من حيث الوظيفة والأدوار التى ينبغى أن يقوم بها المعلم وسوف يتم ذلك من خلال النقاط التالية :

١ – المهنة من منظور تاريخى .

٢ – مفهوم المهنة ومقوماتها .

٢ – مهنة التعليم نظرة على ماضيها وحاضرها .

٤ – بعض الوسائل التى يمكن إتباعها للإرتقاء بمهنة التعليم .

أولاً : المهنة من منظور تاريخى :

يخطىء البعض عندما يتصورون أن نشوء المهن ثمرة الحضارة المعاصرة فقد شهد العالم القديم بعض الأعمال المهنية التى مارستها الصفوة الاستقراطية أو المثقفة فى المهن ، ففى مصر الفرعونية كانت المهن الراقية حكرا على طبقة الكهنة والأطباء والمهندسين والكتاب الذين تميزوا بسلطتهم وسطوتهم فى المجتمع ، كما كانت المهن والوظائف العليا فى أيدى رجال البراهما فى الهند ، والذين نالوا قسطا وافرا من التعليم العالى ، وبالمثل كان

مثقفوا الصين فى العهد الأقطاعى يحتلون مناصب الدولة الكبرى التى تتطلب مستوى رفيعاً من الثقافة الأكاديمية .

والواقع أن الإحتراف المهنى كما يفهم اليوم لم يكن له وجود فى الحضارات القديمة الوسيطة فهؤلاء المهنيون – السابق ذكرهم – لم يكونوا جماعات عمل متمايزة ، وإنما كانوا أشخاصاً من ذوى الكفاية والعلم والخبرة قليلين فى عددهم إلى الدرجة التى لا يحسب معها وجودهم ، ومرتبطين غالباً بخدمة السلطات العليا فى الدولة ، فى حين كان الحرفيون الذين يقومون بأشغال صناعية وخدمية فى كافة المجالات ، من الكثرة ، بحيث كونوا جماعات وروابط حرفية لها خصائص مهنية بقصد الدفاع عن مصالحهم والتحكم فى قبول العاملين الجدد (رابطة سباكة المعادن ، رابطة الحداده ، النحاسين .. وغيرها) وتحكمها لوائح عمل منظمه وتمارس أساليب تقنية على درجة من التعقيد والتخصص والتمايز ، وقد امتلاءت بهؤلاء الحرفيين المدن الكبرى وعواصم الدول القديمة ، كما كان مفهوم الحرفة فى الغرب المسيحى أو الصنعة فى الشرق الإسلامى مستعملاً بوضوح ، وشائعاً فى العصور الوسطى ، وكانت الحرفة عملاً يتعلمه الناس ويتناقلونه بأسلوب التلمذة الصناعية سواء فى مجال الأسرة التى تختص بعمل متوارث، أو فى مجال الرابطة الحرفية التى اهتمت بتنظيم العمل وتقنينه ، وقد كان مركز الحرفى – مهما علا شأنه – أقل بكثير من مركز المهنى المثقف الذى يعمل فى الطب ... أو الهندسة أو القضاء أو التعليم العالى ، فقد كان المهنيون صفوة الأمة وخلاصة الرجال فى المجتمع .

والواقع أن بداية ظهور الجماعات المهنية المنظمة ووجودها بصورة بارزة فى المجتمع ، كان مرتبطاً بعصر النهضة والإصلاح ، وظهور

الجامعات فى أوروبا فى القرن الثامن عشر حيث كان خريجوكل جامعة يشكلون وحدة عضوية يحس أفرادها بالإعتزاز المهنى ويدينون بالولاء لجامعتهم ، وقد ساعدت الدولة هذه الجامعات فى إصدار تشريعات تحدد فيها مستوع الكفاءة المهنية وشروط القبول ، واكتساب عضوية المنظمة المهنية وإعتماد الشهادة الجامعية ، وتأهيل مراكز المهنيين .

ولقد كانت أولى المهن التى نظمت طرائق العمل بها هى المهن التى تعمل فى مجال الصحة العامة أو حفظ النظام الإجتماعى مما يمس مباشرة حياة الناس وأمنهم ، وقد تحدد مركز الطب كمهنة فى أمريكا الشمالية ، وفى عام ١٧٨٠ كانت كل الولايات الأمريكيه تعترف بكفاءة الأطباء عن طريق منح الدبلوم فى الطب كشرط لممارسة المهنة ، وفى فرنسا تقننت مهنة الطب بقانون صدر فى ١٠ مارس لعام ١٨١٠ ، كما أعتمدت مهنةالقضاء فى العاشرمن إبريل للعام نفسه . أما عن التمهين فى مصر ، فيشير المؤرخون إلى أن التمهين بمفهومه الحديث قد ظهر متأخراً ، بعد فترة الركود الحضارى فى ظل الحكم العثمانى . حيث يشير أحد علماء الحملة الفرنسية أن طبقة المهنيين كانت تتمثل فى فئة العلماء الذين عملوا كأساتذة للأزهر أو أئمة فى المساجد ، وكان يوجد بجوارهم جماعات حرفية تشتغل بأعمال تقليدية شرقية، أو تمارس بعض الحرف الجديدة تعلموها من الأوربيين ولكن فى مستوى فنى بعيد عن الجودة والإتقان ، ولقد ظهر المهنيون بصورة أوضح فى الربع الأخير من القرن التاسع عشر ، حيث تخرجوا فى مدارس محمد على الحديثة، واكمل معظمهم التعليم العالى فى أوروبا ثم عادوا يعملون فى المهن الحرة أو فى وظائف الدولة العليا وقد بدات الجرائد تنشر إعلانات دعائية تحث المواطنين على الإنتفاع بخدمات المصريين من أطباء ومحامين

ومهندسين وقد تزايد إتجاه المصريين نحو العمل بالمهن الحرة بعد أن كانوا ينفرون منها ، أو يجدون فيها عاراً مفضلين العمل بالإدارة ، والمكاتب الحكومية ، وقد ساعدت الدولة على تأصيل هذا الإتجاه بإمتيازات وإعفاءات ضريبية خصت بها المهنيين ، وهكذا تكاثرت المهن وتنوعت وأصبحت لها فى القرن العشرين جماعات متخصصه تتمتع بذاتية مميزة وتنظيم فعال ، وارتبطت بها رموز دالة كالياقة البيضاء ، واللهجة العلمية الخاصة والعيادات أو المكاتب المهنية .

ثانياً : مفهوم المهنة ومقوماتها : -

حاول كثير من الباحثين تعريف المهنة وتحديد خصائصها والتمييز بينهما وبين الحرفة او الوظيفة ، وإذا كنا فى الغالب نلجأ إلى المعاجم اللغوية لنستخرج منها التعريف ، فإنه من الصعب أن نلجأ إلى معجم لغوى لنستخرج تعريفا محدداً جامعا ومانعاً للمهنة ، فالمشكلة التى نحن بصددها مشكلة إجتماعية وليست لغوية ، وسوف نستعرض فيما يلى بعض تعريفات علماء الإجتماع للمهنة حيث يعرف البعض المهنة على انها ((أعمال تجمع أشخاصا حول أهداف مشتركة ، يحاولون لتحقيقها أن يسيروا وفق نماذج سلوكية منهجية)) وفى التعريف تتحدد المهنة كمؤسسة لها وظائف معينة وعاملون ينهضون بها حسب نماذج سلوكية معروفة . ويعرف البعض الآخر المهن على إنها ((أعمال خدمية تطبق مجموعة من المعارف على مشكلات يقدرها المجتمع)) وتظهر فى هذا التعريف المهنة كعمل للخدمة فى المجتمع ، بعيد عن النفع الخاص كالأعمال التجارية أو الصناعية ، ويتطلب هذا العمل قدرة عقلية مدربه على حل مشكلات محددة .

ويعرف البعض الثالث المهنة على أنها ((عمل منظم يقتنع به الإنسان ويحاول أن ينهض من خلاله بمطالب وظيفية محدده)) . وفي هذا التعريف تصبح المهنة ميلاً أو استعداداً شخصياً يدفع صاحبه إلى ممارسة عمل خاص مقنع نفسياً وأدبياً .

واضح مما سبق أن التعريفات السابقة – على الرغم من أهميتها – تركز على نواح جزئية ولا تفصل تماما بين المهن وغيرها من الأعمال التي قد تكون حرفا او وظائف أو غير ذلك من مسميات ، ولهذا فإن كثيراً من الباحثين يفضلون إعتبار المهنة ((مجموعة خصائص أو منظومة معايير)) ، وإن كانوا قد إختلفوا حول العدد المطلوب من المعايير أو الخصائص ، وحول الأهمية النسبية لكل منها ، ففي حين يؤكد البعض على معيارين فقط ، يؤكد البعض الآخر على ثمانية معايير للمهنة ، ويزيد ثالث هذه المعايير إلى خمسة عشر معياراً ، وهذا الإختلاف في عدد المعايير يرجع إلى الإختلاف حول طبيعة المعايير : ما الأولى وما الثانوى ؟ ما الأساسي منها وما الكمالى ؟

وبصفة عامة فإن كثيراً من الباحثين وعلماء الإجتماع قد إتفقوا على عدة معايير يجب أن تتوفر في آيه نوعية من الخدمات لكى ترقى هذه الخدمة إلى مستوى المهنة ، وهذه المعايير تشمل ما يلى : –

١- الثقافة المهنية (المعرفة المتخصصة) :

ويقصد بها مجموعة المعلومات والمهارات الفنية التي لا تتوفر لدى الآخرين من غير أرباب هذه المهنة ، بالإضافة إلى أنماط السلوك المهني والقيم والإتجاهات المرتبطة بالمهنة مما يعد أساساً لمزاولتها فالمهنة تقوم على مجموعة متكاملة من المعارف والأفكار التي تتطلب تدريباعقلياً وتقتصر معرفتها على قلة معينة من الناس ، وهذا يعنى أن المهنة تقوم على علم منظم

على درجة عالية من التخصص يمكن من خلاله تحقيق أغراض المهنة وأهدافها فهى تستقى منه الأسس العامة وتبنى عليه التطبيقات والمهارات اللازمة لها ، وتستند كل مهنة فى الغالب إلى واحد أو أكثر من ميادين المعرفة تستقى منه الأسس العامة وتبنى عليها التطبيقات والمهارات اللازمة لها.

٢ - التركيز على الأنشطة العقلية أكثر من التركيز على الأنشطة الجسمية أو اليدوية :

فالمهنة تختلف عن الحرفة أو الصنعة فى أن المهنة تقتضى التركيز على الأنشطة العقلية أكثر من تركيزها على الأنشطة الجسمية أو اليدوية العملية ، بل أن هذه الأنشطة الأخيرة مع ممارستها من جانب رجال المهنة تكون أيضاً موجه بدرجة عالية من المعرفة العقلية ، فرجل المهنة فى ممارسته لأنشطة المهنة يطبق بصورة عملية معلوماته النظرية والأكادمية التى درسها فى أثناء إعداده المهنى ، وفى هذا المجال بالذات يتفاوت أفراد المهنة فيما بينهم .

٣ - مستوى الإعداد للمهنة : -

تتطلب المهنة مدة طويلة من التدريب العالى المتخصص ويتم عادة تخريج المهنيين فى الجامعات والمعاهد العليا التى من درجتها ، ففى الكليات الجامعية أو المعاهد العليا يلم الطالب بمناهج جامعة منظمة تنظيماً خاصا يصل بالطالب إلى استيفاء متطلبات المهنة التى يعد لها ، وتعتبر مدة الإعداد المهنى من أهم العوامل المحددة لأوضاع المهنة ومكانتها الإجتماعية ، فكلما طالت مدة الإعداد كلما ساعد ذلك على الإرتفاع بمستوى المهنة .

٤- تنظيمات المهنة : -

لكل مهنة تنظيم مهنى قوى أو نقابة أو رابطة مهنية تكون مسئولة عن كل ما يتعلق بالمهنة ، مستوى الإعداد للمهنة ، مستوى الإداء المطلوب لمزاولة المهنة والاستمرار فيها ، وكذلك أخلاقيات المهنة وتأديب المخالفين ، وتكون مسئولة عن أعمال أعضائها أمام المجتمع ، وكذلك تنظيم الدخول إلى المهنة بحيث لا يقبل فيها إلا الإفراد الذين تتوفر فيهم الصفات والسمات المخولة للدخول فى المهنة .

٥ - ثقة الجمهور بالمهنة وتركيزها على الأغراض الإجتماعية :

أى الثقة فى الممارسين للمهنة ، وهذه الثقة تكون قائمة على قدرة المهنة على تأدية خدمات لا يمكن أن تؤدى عن غير طريق المهنة ، واهتمامهم بتحقيق الأغراض الإجتماعية أكثر من اهتمامهم بحقوقهم ومصالحهم الشخصية ، فالمهنة خدمة حيوية من الناحية الإجتماعية ، تترفع عن مستوى الاستغلال والتركيز على تحصيل الكسب الشخصى ، ولذلك فالمهن تختلف بدورها عن الأعمال الصناعية التى يشتغل بها الأفراد لمصلحتهم المادية والخاصة .

٦ - وحدة المهنة : -

أى إذا وجدت تخصصات مختلفة داخل المهنة فلا بد من وجود قدر مشترك، وحد أدنى من الثقافة المهنية بين جميع العاملين بما يضمن وحدة المهنة .

٧ - التدريب المستمر أثناء الخدمة : -

فالمهنة تتطلب تدريباً مستمراً فى أثناء الخدمة وذلك للتغلب على أوجه القصور فى عملية الإعداد أو التأهيل ، ولمسايرة التطورات الجديدة فى مجال

المهنة ، وهو ما يتطلب ضرورة أن يلتزم الأفراد الممارسون للمهنة بمستوى الكفاية المطلوبة خلال فترة عملهم بالمهنة ، أن يتميزوا بدوافع قوية للخدمة وبالرغبة فى متابعة التطورات العلمية والتطبيقية فى مجال المهنة .

ثالثاً : مهنة التعليم نظرة على ماضيها : –

على الرغم من أن التربية قديمة قدم الحياة نفسها ، فإننا لا نستطيع الرغم بأن من يتصدون لمهنة التربية والتعليم كانوا يعدون لذلك إعداداً خاصا ، ذلك لأن مثل هذا الإتجاه لم يظهر إلا فى تاريخنا الحديث ، نظراً لسيادة الفكرة (فى العصور المتقدمة) بان شرط القيام بالتعليم هو أن يكون الإنسان على دراية طيبة بالفن والفرع الذى يريد أن يعلمه للأخرين ، ومن ثم فإن المدارس أو المراكز التى تعد المهندس أو الطبيب أو الكاتب هى نفسها التى تعد من يقوم بتعليم الهندسة أو الطب أو الكتابة .

ففى العصور البدائية : – لم يكن فيها معلمون بالمعنى الذى نعرفهم به الأن ، إذا كانت الحياة بسيطة فى مضمونها وأسلوبها وحجم المعارف بها ، وبالتالى فإن تعليم النشىء أساليب الحياة وأنماط السلوك لم يكن يبذل فيه جهد مقصود ، بل كان يتم فى سياق الحياة اليومية نتيجة الإحتكاك المباشر بين الفرد وبيئته ، وبما يقلد فيه الصغار الكبار سواء فى حرفهم ومهنهم أو تقاليدهم ومثلهم ، أو قيامهم ببعض الأعمال أو تفاعلهم فيما يعيش فيه مجتمعهم ، غير أنه مع مرور الزمن لم تقف خبرات الإنسان البدائى عند هذا الحد ، حيث ظهرت فى المجتمع البدائى فئات تجيد بعض الحرف أو بلغة العصر بعض التخصصات فى بعض الحرف البدائية ، كأن يتقن شخص صنع آله أو أداة ، ويتفنن فى إعدادها مثل أدوات الصيد أو آلات دبغ الجلود أو بعض أدوات الحصاد – وغير ذلك مما كان شائع الاستعمال فى تلك

العصور ، ومن ثم فهو يشتهر بين قبيلتـه أو عشيرته بمهـارة صنعهـا ، وهنـا يدفع مواطنوه إليه بابنائهم يتتلمذون عليه ليحترفوا - فيما بعد - هـذه الحرفـة فى حياتهم ، كذلك كان الحال بالنسبة لبعض الأشخاص الذيـن يشـتهرون بيـن أهليهم بالنواحى الدينية المختلفة ، فكانوا بمثابة رجـال الديـن أو الكهنـة الذيـن عرفتهم العصور القديمة والبدائية بانهم المعلمون الأوائل للبشرية .

وفى مصر القديمة : لم تكن وظيفة التعليم كتلـك التـى نعرفهـا اليـوم فمـا عرفناه عن القدماء المصريين أنه قد كان يقوم بالتعليم طائفة من المتعلميـن أو المثقفيـن الـذى يشـغلون وظـائف معينـة فـى كافـة دواويـن الحكومـة ومرافـق الدولة، حيث كان يؤدى هؤلاء أعمالهم ويقومون إلى جانب ذلك بتعليم النشـى وكانوا يضيفون إلى جانب ما يحملون من رتـب وألقـاب لقـب المعلـم أحيانـا ، هذا بالإضافـة إلـى مـا كـان يقـوم بـه الكهنـة ورجـال الديـن . كذلـك لـم يحـظ المعلمون بمركز إجتماعى كبير فـى معظـم العصـور اليونانيـة القديمـة ، ذلـك أنهم كانوا يسندون وظيفة التدريس إلى العبيد فى كثير مـن الإحيـان ، ولـو أن كلمة العبيد لا تعنى أنهم كانوا مـن الطبقـات الدنيـا فـى مجتمعـاتهم ، بقـدر مـا تعنى ابناء الدول المهزومة التـى وقعـت تحـت أسـرهم ، وممـن تتوافـر لديهـم المعرفة إلى جانب وجود معلمين من المواطنين اليونـانيين أنفسـهم فـى بعـض العصور ، وعلى الرغـم مـن أن وظيفـة التدريـس لـم تكـن محترمـة فـى ذلـك الوقت حتى أنهم كانوا يعتبرونها ضمن الحرف أو الوظـائف الوضيعـة ، فإنـه مع إختلاط اليونان بغيرهم من الشعوب نتيجة لحروبهـم وانتصـاراتهم ، ظهـر نوع جديد من المعلميـن أطلـق عليهـم اسـم ((الفوسـطائيين)) أو المجـادلين أو الحكماء أو الحواريين ، وقد وفدوا من بلاد غير أثينا بعد أن جذبتهم شـهرتها، وأخذوا يجتذبون الشبان ليعلموهـم العلـوم الحديثـة فـى نظرهـم ، كمـا أوجـدوا

كثيراً من الإهتمامات العلمية والثقافيــة وكـان مـن بينهـم كثـيرون علـى جـانب كبير من الحكمة والمعرفة فضلاً عن وجود عدد من المعلمين العظام من أمثال سقراط، أفلاطون أرسطو وهؤلاء أحتلوا فى اثينا منزلة عالية ، وهو ما جعل مهنة التعليم فى تلك الفترة من المهن المرموقة عند كثير من الناس ، وجعل الأغنياء يتبرعون بأموال كثيرة من أجل التعليم .

أما فى العصور الوسطى : فكان ينظر إلى التعليم على انه عمل دينى سواء فى العصور المسحية أو العصـور الإسلامية . ففـى العصـور المسحية الأولى كانت مهنة التعليم تقع على عاتق رجال الدين أنفسهم وقد كان السيد المسيح (عليه السلام) معلماً عظيماً ، وقد سمى « المعلم » ونودى به فى مختلف الجوامع والمحافل لأن مهمته مهمة تعليم وإيماء روحى عن طريق التعليم وهو ماروته الأناجيل مرات ، وناداه بهذا اللقب تلاميذه ، كما ناداه خصومه ومن يستمعون له غير متتلمذين له وغير مخالطين له ، وكان نداؤهم بهذا اللقب لأنهم يجدون فى كلامه علما واسعا بالكتب والأسفار ، وبديهة حاضرة فى الاستشهاد بها والتعقيب عليها وامتداداً لذلك العمل الدينى كان معلمو تلاميذ المدارس الملحقة بالأديرة والكنائس من رجال الدين ممن يجيدون ما يعلموه لهؤلاء التلاميذ ، ولا يشترط فيهم حصولهم على مؤهل أو تخرجهم فى معهد ، وأنما يشترط أن يكونوا على خلق قويم مع مواظبتهم على الدرس والتحصيل لاستمرارهم فى عملهم . وكذلك الحال بالنسبة للمعلمين فى مدارس الموظفين، كما كان معلمو مرحلة التعليم العالى من كبار المتخصصين فى الدين كالقساوسة أو الاساقفة فضلاً عن مهامهم الكنسية الأخرى.

وفى العصور الإسلامية كان التعليم أيضاً عملاً دينياً يستوحى دافعه من قوله تعالى ﴿ **فلولا نفر من كل فرقة منهم طائفة ليتفقهوا فى الدين ، ولينذروا قومهم إذا رجعوا إليهم لعلهم يحذرون** ﴾ [التوبة : ١٢٢] واستجابة فورية لهذه الدعوة ، بادر عدد من الصحابة الذين تفقهوا فى الدين ، فانتشروا فى الأرض ليبصروا الناس بامور دينهم .

ولم يكن غير الرسول معلماً لهؤلاء الأخبار من الصحابة وهو أكده رب العزة فقال تعالى ﴿ **هو الذى بعث فى الأميين رسولا منهم ، يتلوا عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة** ﴾ [الجمعة : ٢] ويقول الرسول ﷺ عن نفسه ((إنما بعثت معلماً)) حيث كان الرسول يقرأ على أصحابه ما نزل من الوحى ليحفظوه ويعملوا به ، ويشرح لهم معانى الكلمات القليلة التى لم يفهموها ، ويلقنهم أصول العقيدة وآداب الإسلام ، ويقودهم بالممارسة العملية إلى أداء الشعائر المفروضة ففى الصلاة يقول ((**صلوا كما رأيتمونى أصلى**)) وفى الحج يقول ((**خذوا عنى مناسككم**)) ولقد اتبع مبعوثوا الرسول إلى البلدان المختلفة نهجه فى تعليم الدين ، حيث يقول النبى لمصعب بن عمير عندما أوفده إلى يثرب قبل الهجرة لتعليم أهلها من الأوس والخزرج ((اقرئهم القرآن ، وعلمهم الإسلام ، وأمهم فى الصلاة)) ، وقال بمثل ذلك لعلى بن أبى طالب عند ما أرسله إلى اليمن ، ولمعاذ ابن جبل عندما أبقاه بمكة بعد فتحها ، ولأبى عبيدة بن الجراح عندما بعثا به إلى نجران ، وقد سار الخلفاء الراشدين فى هذا الطريق عندما أرسلوا القراء والفقهاء والقضاه إلى الأمصار .

والواقع أن التعليم النبوى كان ذا طبيعة دينية خالصة ، أما ما كان يختص بحياة الناس من أعمال وصناعات فقد كان خارجا عن دائرة هذا

التعليم ، وفى هذا المعنى يقول الرسول لأصحابة ((أنتم أعلم بشئون دنياكم)) وفى ذلك يرى الإمام محمد عبده أنه ((ليس من وظائف الرسل ما هو عمل المدرسين ومعلمى الصناعات)) وقد أدى التوسع فى الفتوح الإسلامية شرقاً وغرباً ، وانتشار الدين شمالا وشرقاً ، وزيادة الإقبال على تعلمه ومعرفة أحكامة وإتقان لغته وكثرة صفوف المتعلمين ، إلى ظهور عناصر بارزة منهم كونت طبقة من المعلمين المحترفين - كان أكثرهم من الموالى وأهل الذمة - لم يتحرجوا أن يأخذوا أجراً على تعليمهم ، بل جعلوا من التعليم وظيفة مربحة ، قد انتشروا فى المساجد حتى كانت تعج بالعشرات منهم كل فى موضع إختصاصه ، وهو ما يعد بداية مرحلة الإحتراف ، وأن كان إحتراف التعليم فى مجال تعليم الصغار ، وأن كان إحتراف التعليم فى مجال تعليم الصغار أسبق بكثير من إحتراف التعليم العالى الموجه إلى الكبار ، فلقد كان التعليم بالكتاب ظاهرة مألوفة فى المجتمع الإسلامى بالمدينة منذ عصر مبكر ، ولم يكد ينقضى القرن الأول الهجرى حتى كانت الكتاتيب خلايا منتشرة فى البقاع الإسلامية ، تقدم خدماتها التعليمية التى أصبحت ضرورة حياة حتى أن ابن مسعود قال ((لابد للناس من معلم يعلم أولادهم ويأخذ على ذلك أجراً ، ولولا ذلك لكان الناس أميين)) .

وقد أصبح تعليم الصغار صناعة ينهض بها نفر من المحترفين أو المتخصصين ، وقد كونوا ثلاث جماعات متمايزة من حيث الحجم الكمى ، والمركز المهنى ، ومستوى الثقافة العلمية هم المؤدبون ومعلمو القصور والبيوت ، ومعلمو الكتاب ، وقد كون معلمو الكتاب الأغلبية الساحقة الذين على أيديهم انتشر تعليم الصغار ، ولم يكن معلم الكتاب يعد إعدادا مهنيا بل كان يتلقى معلوماته التى يعتقد انها ضرورية لممارسة مهنة التعليم ، عن

طريق إتصاله بالشيوخ ، كما لم تكن ثقافته غزيرة إذ لم يتزود من العلم إلا بالقليل ، حيث لا يحتاج فى عمله فى الكتاب إلا حفظ القرآن الكريم والإلمام ببعض النحو ، فمن حصل ذلك ، ووجد فى نفسه القدرة على القيام بتعليم الصبيان ، قام بذلك من تلقاء نفسه ، حيث لم يكن هناك من القوانيين أو القواعد أو اللوائح ما يقتضى حصول المعلم على إجازة ، للقيام بهذا العمل ، ويبدو أن وأن المجتمع الإسلامى فى غالبيته كان ينظر للغالبية العظمى من معلمى الكتاتيب، نظرة لا تتسم بالتقدير والإحترام فى أغلب العصور الإسلامية رغم تقدير الإسلام للعلم وللتعليم ، ورغم عناية المجتمع بالمعلم وبمهنة التعليم .

أما فى عصر النهضة الأوروبية : فإنه على الرغم مما شهده هذا العصر من إزدهار فى مجال التربية والتعليم تمثل فى إنشاء كثير من المؤسسات التعليمية ، فإن القرائن تشير إلى ان المعلمين فى عصر النهضة لم تكن هناك أنماط معينة لإعدادهم مهنياً ، ولكن كان الإتجاه السائد هو الممارسة العلمية التى يقوم بها رجال الدين او من يقوم بمهنة التدريس من غير رجال الدين بمعنى أن يتعلم الطالب طرق التدريس بالتدريس نفسه حيث يعتاد القاء الدروس ، وكذلك يتعلم عن طريق التفاعل مع تلاميذه او من يقوم بالتدريس لهم ، وقد حظى المعلمون فى هذا العصر بتقدير مادى لا بأس به ، بالقياس إلى ما كانوا عليه من قبل ، لا سيما من كانوا يقومون بالتدريس لأبناء الملوك والنبلاء .

وفى عصر الإصلاح الدينى : فى أوروبا والذى بدأ بظهور جماعة المحتجين على أوضاع الكنيسة وهم الذين عرفوا بإسم البروتستانت ، وقد تزعم هذه الحركة (حركة الإصلاح الدينى) مارتن لوثر ، وكان من بين

أهدافها إصلاح الأمور المتعلقة بالمسائل الدينية والأوضاع الكنسية التي كانت سائدة حينئذ مثل بيع صكوك الغفران وعدم الإهتمام بالنواحى العقلية والنفسية والجوانب التقدمية فى الحياة ، وكذلك الدعوة إلى تفسير الكتاب المقدس تفسيراً جيداً شاملاً مع رفض سيطرة رجال الدين ومطالبتهم عامة الناس بدفع الاتاوات لهم . فى هذا العصر ظهرت بوادر الإهتمام بالتدريس كمهنة ، حيث تم التفكير فى إعداد المعلم مهنياً ، فقد بدأت كل من الكنيسه والدوله فى وضع بعض من المعايير الخاصة بهذا العمل ، ووضع تنظيمات معينة تتضمن منح تصاريح مزاولة التدريس وضرورة إتباع تعليمات ومناهج خاصة تكفل للمعلمين الممارسة السليمة لعملهم . كذلك نادى بعض المربين فى ذلك الوقت بضرورة العناية بإعداد المعلمين وحسن تدريبهم والعمل على رفع مستواهم المهنى من هؤلاء مارتن لوثر ، ولاسال .

أما فى العصور الحديثة : فقد استمرت صيحة المناداه بإنشاء معاهد لإعداد المعلمين قائمة طوال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر ، تدعمها أراء المربين الذين عاشوا خلال هذه الفترة فى دول اوروبا ، وبالفعل إنشئت معاهد للمعلمين فى كل من فرنسا وإنجلترا وروسيا وكذلك أمريكا - وغيرها ، بعد أن أصبح مهنة تستحق الإهتمام من جانب الحكومات والهيئات المسئولة عن التعليم فى الدول المختلفة . ثم تزايد هذا الإهتمام طوال القرن التاسع عشر والنصف الاول من القرن العشرين فى كثير من دول العالم ومن بينها مصر . ففى سنة ١٨٨٢ أنشىء اول معهد لإعداد المعلمين وهو مدرسة المعلمين الناصرية (مدرسة دار العلوم) . كما أنشئت أول مدارس المعلمين والمعلمات الاولية فى بداية القرن العشرين .

والواقع ان الإهتمام بإنشاء معاهد لإعداد المعلمين قد ازداد بعد أن تغيرت أهداف التربية بتغير مؤشرات التقدم فى المجتمعات الإنسانية ، وبعد ما حدث من تعديلات فى أنظمة التعليم نتيجة لرغبة الدولة والحكومات فى نشر التعليم ورفع مستواه مسايرة للإنفجار السكانى الذى يجتاح العالم عاماً بعد عام ، وقد ساعد على ذلك تقدم الأبحاث التربوية والنفسية والإجتماعية ، فضلاً عن أن التعليم قد صار فى وقتنا الحاضر سبيلاً هاماً من سبل الاستثمار، ومن ثم أصبح المعلم على جانب كبير من الأهمية بإعتباره حجر الزاوية فى العملية التعليمية .

ولقد أدت تلك التغيرات التى أتسمت بها العصور الحديثة إلى تبلور مجموعة من الإتجاهات كان لها أبعد الأثر على وضع المعلم ومهنة التعليم تمثلت فى الأتى : -

١ - تدخل الدولة فى شئون التعليم وظهور نظم تعليم قومية :

ظهرت فى بعض الدول القديمة نظم ساعدتها السلطات الرسمية والدينية، إلا أن التعليم لم يكن مسئولية الدولة ، بل اختص به الأفراد والمنظمات الدينية التى نظمت شئونه وحددت مناهجه . كان التعليم لقلة محدودة اما عامة الشعب فكانت تتلقى إعدادها للحياة عن طريق المنزل والحياة نفسها .

وفى العصور الوسطى المسيحية ، والإسلامية كذلك ، كان التعليم من إختصاص السلطات الدينية ، فكانت معاهد التعليم فى أساسها منشئات ترعاها هيئات دينية ، وأحيانا كانت تتلقى رعاية بعض الحكام والأمراء المهتمين بالعلم والتعليم ، وعلى الرغم من هذا الطابع الدينى كان التعليم قاصراً على فئة معينة وترك للأباء القرار بشأن تعليم أبنائهم والمدارس التى يلحقونهم بها. فالتعليم لم يكن ضرورة لكى يحصل النشىء على المهارات العملية التى

تعدهم للحياة داخل مجتمعاتهم ، ولم تكن السلطات تشعر بما يستوجب التدخل في شئونه ، فاحتياجاتها من الموظفين كانت محدودة ولم تكن تجد مشقة في الحصول على من تريد منهم .

ومع بداية العصور الحديثة بدأت قوى معينة تظهر في المجتمعات الأوربية وبالتدريج أخذت هذه القوى تتجمع وتقوى إلى أن تبلورت في أواخر القرن الثامن عشر ، أدى تبلور هذه القوى إلى أن يصبح التعليم ذا أهمية حيوية في حياة المجتمع . لذا ظهر الكثير من المفكرين والمصلحين الإجتماعيين الذين نادوا بضرورة تدخل الدولة في التعليم وتوفيرها تعليم مجان إجبارى لأفراد الشعب . ولم تكن هذه الفكرة جديدة فقد كان أول من دعى إليها مارتن لوثر ، مؤسس الحركة البروتستانتية ، في القرن السادس عشر . ولعل من أهم العوامل التى جعلت التعليم يصبح ضرورة إجتماعية تشرف عليه الدولة وتديره ما يلى :

١ – ظهور الروح القومية .

٢ – إتضاح العلاقة بين التعليم ونوعية الحياة داخل هذه القوميات .

٣ – إنتشار المبادئ الديمقراطية .

٤ – إنتشار حركة التصنيع وظهور الحاجة إلى قوى عاملة مدربة تساهم في عملية الإنتاج.

ولم تتبلور هذه الفكرة إلا في نهاية القرن الثامن عشر واوائل القرن التاسع عشر في ذلك الوقت كانت المتطلبات التعليمية للسكان من الضخامة بحيث أصبح من العير توفيرها بدون تدخل من الحومة المركزية ومنذ بداية القرن التاسع عشر أخذت الحكومات الأوروبية المختلفة تتدخل في شئون التعليم وتخضعه لادارتها .

فتصدر اللوائح لتنظيم وإدارة شئونه والقوانين التى تلزمه ، كما تدخلت الحكومات لتنشئ المؤسسات التعليمية المختلفة .

ولقد كان النظام التعليمى البروس (الألمانى) من أوائل نظم التعليم القومية التى أصدرت عدة قرارات ((تلزم)) التعليم منذ اواخر القرن الثامن عشر . ألا أن التدخل الحقيقى للدولة فى التعليم حدث عام ١٨٠٧ حينما ألغيت بعض المدارس الدينية وتكون قسم خاص للإشراف على التعليم يتبع وزارة الداخلية ومنذ ذلك الحين صدرت عدة قوانين تدعم من سلطة الدولة فى الإشراف على التعليم والتدخل فى شئونه ، مثل وضع شروط معينة للراغبين فى العمل بمهنة التدريس ، وإحلال مجالس ، المدارس الإقليمية بدلاً من مجالس الإدارة المدرسية التى كانت تتبع الكنيسة ، وفرض الضرائب المختلفة من أجل التعليم. وفى فرنسا أيضاً بدأ ظهور نظام التعليم القومى العلمانى (المدنى) الذى تشرف عليه الدولة مع بداية القرن التاسع عشر. ففى عام ١٨٠٢ صدر قرار إمبراطورى بتأسيس نوعين من المدارس الثانوية ولكن التدخل الحقيقى للدولة فى الإشراف على التعليم فكان بصدور قانون بتأسيس ((جامعة فرنسا)) عام ١٨٠٨ وهو قانون تنظيمى لأكثر . فقد قسم البلاد إلى ٢٧ إدارة تعليمية تشرف على التعليم وتخضع للإدارة المركزية ، وفى عام ١٨٣٨ صدر قانون يجبر ((الكميونات)) المختلفة على فتح مدارس إبتدائية ، ومع نهاية القرن التاسع عشر ، وبصدور قوانين فيرى ١٨٨١ – ١٨٨٦ – وجد نظام تعليمى حكومى فرنسى إجبارى علمانى (مدنى) .

٢ – إقامة المؤسسات الخاصة لإعداد وتأهيل المعلمين :

ومع تدخل الدولة فى الإشراف على التعليم وتمويل ، بدأ أيضاً تدخلها وإشرافها على تعيين المدرسين فأخذت تسن القوانين لتتأكد من كفاءتهم

التربوية والثقافية حتى يستطيعوا القيام بالمهام الموكلة لهم ، وتنشئ المعاهد لاعدادهم وتضع الشروط لتعيينهم .

٤ – ظهور التنظيمات المهنية الخاصة بالمعلمين :

كان ظهور التنظيمات الخاصة بالمعلمين بطيئاً ، مثلما كان ظهور التعليم كمهنة ، فلم يوجد أى نوع من التنظيمات الخاصة بهم خلال القرون الوسطى . ويذهب البعض إلى أن التنظيم الذى اقامه ((أخوان الحياة العامة)) خلال أواخر القرن الرابع عشر ، يعتبر أول تنظيم طوعى ، يجمع بين القائمين بالتدريس ، ولكن هذا التنظيم كان تنظيماً دينياً اكثر منه تنظيماً مهنياً.

وبطبيعة الحال تأخر ظهور التنظيمات المهنية الخاصة بالمعلمين ، إلى أن تدخلت الدولة فى الإشراف على التعليم وحددت المستوى لمن يقوم بالتدريس فى مدارسها، واشرفت على المعاهد الخاصة بتأهيل المعلمين وأعدادهم للمهنة .

وبتزايد عدد المدارس وعدد العاملين بها ، تكونت التنظيمات الخاصة بهم القاصرة عليهم وكانت أولى هذه التنظيمات التى ظهرت هى ((منظمة مديرى المدارس الثانوية)) التى تأسست عام ١٨٤٦ بواسطة نظار المدارس الصغيرة المعانة فى إنجلترا ، وكان التنظيم منذ بدايته يهدف إلى إيجاد قواعد معينة لقبول وإعداد معلمى المرحلة الثانوية . أما بخصوص معلمى المرحلة الإبتدائية ، فى إنجلترا أيضاً ، فبالرغم من وجود عدد من التنظيمات الخاصة بهم قبل عام ١٨٧٠ ، فقد كان تأثيرها محدوداً إلى أن ظهرت ((النقابة القومية لمدرسى المرحلة الأولى)) عام ١٨٨٨ . وكان الدافع وراء تأسيسها هو عدم الرضا عن الطريقة التى يتعامل بها معلمو هذه المرحلة وقد تطورت

وتعدلت هذه النقابة ، إلى أن أصبحت تمثل كل معلمى المستويات المختلفة فى المرحلة الأولى من التعليم .

وفى الولايات المتحدة الأمريكية ، كانت بدايات التنظيمات المهنية للمعلمين فى الجمعيات التى أسست من أجل الضغط لإنشاء مدارس عامة . وكان من ضمن هذه الجمعيات جمعية بنسلفانيا لتشجيع وتأسيس المدارس العامة ، و ((جمعية أصدقاء التعليم)) وغيرها . إلا ان أهمها هى ((جمعية تقدم وترقى التعليم)) التى تأسست عام ١٨٤٩ برئاسة هوارس مان . ويمكن القول أن أولى التنظيمات المهنية للمدرسين كانت ((المنظمة المتحدة للمعلمين)) التى أسست عام ١٧٩٤ فى مدينة نيويورك . وبحلول عام ١٨٥٦ كان قد تم تأسيس منظمات خاصة بالمدرسين فى ١٧ ولاية . وتوجد منظمات اخرى فى الولايات النتحدة على مستوى الدولة . ومن أهمها ((منظمة التعليم القومية)) وهى تجمع كل العاملين بالتعليم .

أما فى فرنسا وألمانيا ذات النظم التعليمية الطبقية ، فقد وجدت تنظيمات خاصة بمعلمى كل نوع من المدارس ، بل ومعلمى كل مادة من المواد على حده ، ولكن مع منتصف القرن العشرين كانت هذه التنظيمات قد تحالفت وكونت نقابة تعليمية واحدة على المستوى القومى ، تجمع كل العاملين فى ميدان التعليم ، وفى معظم الدول الآن غالباً ما توجد منظمة او نقابة تعليمية واحدة على المستوى القومى ، ينتمى إليها معظم المعلمين ويدفعون رسوم الإشتراك بها ، ولكن احياناً تكون عضوية هذه النقابة أو التنظيم إجبارية وأحيانا أخرى إختيارية .

وتلعب منظمات ، ونقابات المعلمين دورين اساسين ، تجاه المعلمين ومهنة التعليم :

أولهما: محاولة رفع مستوى المعلم الإقتصادى ، وتحسين ظروف عمله.

ثانيهما : تحسين مستوى الخدمات التى تؤديها المهنة للمجتمع عن طريق تحديد المستويات ، العلمية والأخلاقية ، للقائمين بالمهنية ورفع مستوى أدائهم.

وقد لعبت المنظمات المهنية فى معظم دول العالم الغربى ، دوراً هاماً فى رفع مرتبات المعلمين ، وتحسين ظروف عملهم ، عن طريق التفاوض مع السلطات فى معظم الأحيان ، وعن طريق الأحزاب فى أحيان نادرة .

كذلك تلعب هذه المنظمات دوراً هاماً من أجل النمو المهنى للمعلمين عن طريق عقد المؤتمرات التعليمية ، والقيام بالأبحاث ونشر نتائجها ، واصدار المجلات ، والمطبوعات والتقارير التى تتناول مختلف نواحى النشاط التعليمى.

والواقع أن دور منظمات ونقابات المعلمين فى تحديد مستوى الأداء العلمى والمهنى للقائمين بمهنة التعليم كان محدوداً ، حتى وقت قريب . فالتعليم العام منذ بدايته كان خدمة أضطلعت بها الدولة ، وكانت هى المسئولة عن تحديد هذا المستوى وأحياناً اضطرت إلى التنازل عنه تحت ضغوط معينة، صحيح ان جميع المستويات اللازمة لممارسة أغلب المهن تحددها قوانين ، ولوائح تصدرها الدولة ، ولكن الدولة عادة تأخذ فى الإعتبار مقترحات ، وتوصيات أعضاء هذه المهن فيما يتصل بالشروط والمستويات اللازمة لمن يريد ممارستها ولقد تخلفت نقابات المعلمين فى ذلك عن المهن الأخرى ، ولكن يبدو أن منظمات ونقابات المعلمين فى العالم الغربى منذ وقت ليس ببعيد أخذت تلعب دوراً أكثر فاعلية فى هذا المضمار . كما أن دور نقابات ومنظمات المعلمين ما زال محدوداً فى معاقبة وإيقاف الخارجين

عن ((أخلاقيات المهنة)) عن العمل . وكان هذا بداية تحول التعليم من مستوى الحرف المبتذلة إلى مستوى المهنة الرفيعة .

وقد سبقت بروسيا (ألمانيا) غيرها من الدول الاوربية فى هذا المضمار، ففى عام ١٨١٠ صدر قانون يشترط على معلمى المرحلة الثانوية النجاح فى إمتحان تأهيلى قبل تعيينهم للعمل بالتدريس . وخلال هذه الفترة صدر قانون أخر ينص على وضع المدرسين تحت الأختبار لمدة سنة قبل التعيين كذلك فتح عدد لا بأس به من ((مدارس النورمال)) التى تقوم بإعداد المدرسين وتأهيلهم .

أما فى فرنسا فقد أنشأت مدارس النورمال لتأهيل المعلمين والقائمين بالتدريس عام ١٨١٠ ، وبحلول ١٨٣٣ وجد نظام من مدارس النورمال لتأهيل المعلمين والقائمين بالتدريس فى المدارس العامة .

وقد اتبعت بقية الدول الأوروبية هذا الإتجاه وكذلك الولايات المتحدة التى أقامت فى ولاياتها المختلفة كثير من مدارس النورمال لتأهيل المدرسين خلال التاسع عشر.

ومع هذا فيجب إلا نذهب بعيداً فى تصورنا عن إتجاه التمهين التربوى ، لأن حركة إعداد وتأهيل المعلمين كانت بسيطة ومحدودة الأثر . فدور المعلمين كانت فى مستوى لا يختلف كثيراً عن مستوى المدرسة الأولية التى إرتبطت بها عضوياً ، منها تاخذ طلبتها وإليها تعيدهم مدرسين عاملين .

٣ – ظهور معرفة خاصة بالتربية والعملية التربوية :

لكى يصبح التعليم مهنة يحتاج اعضاءه إلى إعداد خاص ، كان لابد وأن ينمو العلم التربوى بدرجة تستدعى إعداداً مهنياً خاصاً للقائمين بالعملية التربوية وقد تأخر ظهور التربية كعلم له أصوله وقواعده إلى أواخر القرن

التاسع عشر وأوائل القرن العشرين ، وأدى ذلك بالتالى إلى تأخر ظهور فكرة التعليم ((كمهنة)) تتطلب من المعلمين تخصصاً فى مجال عمل المهنة والأنشطة المتعلقة بها إلى هذا الوقت .

ولكن هذا لا يعنى أن المفكرين والفلاسفة لم يثيروا التساؤلات عن التربية وأهدافها ومكوناتها . لقد أثيرت هذه التساؤلات منذ أن ظهرت الحضارة الأنسانية . ولكن غالباً ما كان الفلاسفة والمفكرون يركزون إهتمامهم على عنصرين من عناصر العملية التربوية : المعلم والمنهج ، فى حين أهملوا العنصر الثالث وهو المتعلم وطريقة تعليمه . وحتى عندما تعرضوا لهذا العنصر ، كانت معالجتهم سريعة فى معظم الأحيان ، وكان إهتمامهم موجهاً إلى كيفية جعل المتعلم يتكيف مع العملية التعليمية ومتطلباتها من كتب ومدرسين .

ومنذ القرن السابع عشر بدأ المفكرون التربويون يأخذوا فى الإعتبار طبيعة نمو المتعلم ، ويحاولون إيجاد طرق تدريس تتمشى مع خصائص هذا النمو . بدات هذه المحاولات بكمينوس (١٥٧١ - ١٦٣٥) ومن بعده لوك (١٦٣٢ - ١٧٠٤) ثم روسو (١٧١٢ - ١٧٧٨) الذى يعتبر أول مربى جعل نقطة الإنطلاق فى العملية التعليمية التربوية طبيعة نمو المتعلم وتطوره. وقد حاول بيستالوزى (١٧٤٦ - ١٨٢٧) أن يبنى العملية التعليمية على أسس نفسية مستخدماً المفاهيم التى دعى إليها روسو ، وتوج هربارت (١٧٧٦- ١٨٤١) هذه العملية بوضعه أسس وقواعد لعمليات التدريس يسترشد بها المعلم محاولاً بذلك أن يجعل من التعليم علماً مثل بقية العلوم ، وبظهور حركة التربية التقدمية تحول الإهتمام إلى الطفل بعد أن كان الإهتمام مركزاً حول المعرفة وأدى التركيز على العملية التعليمية وطبيعة نمو المتعلم

إلى نشأة النظرية القائلة بأن إعداد المعلم يجب أن يجمع بين مجموعتين من الدراسات، أولهما الدراسات التخصصية ، أى دراسة المواد التى سيقوم بتدريسها للتلاميذ. وثانيهما الدراسات التربوية ، وهى الدراسات التى تشمل الأصول التربوية المتعلقة بالطفل وخصائصه فى مراحل نموه المختلفة ، بالإضافة إلى طرق التدريس .. وبذلك بدأ إعداد المعلم وتدريبه يتخذ لوناً مهنياً فى معظم معاهد وكليات التربية ، لقد ساعد نمو البحوث العلمية فى مجال التربية وتكنولوجيا التعليم وطرق التدريس وغير ذلك من المجالات التى لها علاقة بالعملية التربوية ، على تعديل نظرتنا إلى مهنة التعليم ، فالنظرية الحديثة فى إعداد المعلمين وتربيتهم تدعو إلى تمهين هذا الإعداد أى جعله إعداداً مهنياً بمعنى الكلمة ، وبحيث تكون الدراسات والتدريبات التى يتلقاها المعلم عند إعداده متصلة إتصالاً وثيقاً بإحتياجات المهنة ومتطلباتها ، أسوة بما يحدث عند الإعداد للمهن الأخرى .

وفي ضوء ما سبق يمكن القول أن التعليم قد مر فى تطوره كمهنة بثلاث مراحل متميزة : -

١ - المرحلة قبل المهنية .

٢ - المرحلة شبة المهنية .

٣ - المرحلة المهنية .

أولاً : التعليم فى المرحلة قبل المهنية

وقد دامت هذه المرحلة عصوراً طويلة ، حيث ظهرت التربية كنشاط تلقائى مع ظهور الجماعات الإنسانية ، حيث ظهرت الحاجة إلى العيش والبقاء وضرورة وجود وسائل لتامين الحياة ، ومع تراكم الخبرات كان من

الواجب على كل فرد ناضج أن ينقل إلى الجيل الذى يليه المعارف والخبرات التى مر بها واكتسبها أو توارثها ، وكان مثل هذا النوع من التربية يتم فى إطار عائلى حيث يقوم الآباء بتربية الأبناء من حيث تعليمهم فنون الصيد وأساليب الزراعة والأنشطة البسيطة لمواجهة صعوبات الحياة ، كما قامت الأمهات بدور المعلمات للصغار من حيث تعليمهم اللغة والعادات السائدة – آنذاك ، كما تولى الكهنة الجانب الأخلاقى للناشئة .

وهكذا يمكن القول إن مثل هذا النوع من التربية قد إعتمد على التلقين المباشر والتقليد ، أى انها تربية اولية بسيطة غير منظمة وغير مرتبطة بأية معايير أو محددات .

ومع تطور الحياة ونمو مناشطها لم يستطيع الفرد بمفرده القيام بكل شيء وكان من الطبيعى ان يتعاون مع الغير وأن يعتمد على الآخرين لمواجهة متطلبات حياته ، ونتج عن ذلك مبدأ تقسيم العمل وظهور بعض الحرف التخصصية ، وهكذا تزايدت أنشطة المجتمع وبالتالى لم يعد التقليد والمحاكاه الوسيلة الوحيدة فى التعليم ونقل التراث ، فنشأت الكتابة كوسيلة فعالة ، وقد وكل امر تعلميها إلى الكهنة والموظفين البارزين من رجال الدولة والذين ظهروا كمربين .

وكان من الطبيعى إزاء هذا التغير الذى طرأ على الحياة المجتمعية أن تتخلى الأسرة عن كثير من وظائفها ، وإن كان دورها لم يزل له أهميته وقوته فى تنشئة الصغار ، ومع تقدم الحضارة شهدت المجتمعات ظهور المدرسة كمؤسسة متخصصة فى التعليم وما تبع ذلك من ظهور الكتاب كأداه أساسية ورئيسية في التعليم ، وهكذا يمكن القول أن نشاة المدرسة جاءت مواكبة لحركة نمو المجتمع وحاجته إليها ، غير أن ما يجدر الإشارة إليه أن

هذا النمط من المدارس لم يكن ذو أشكال تنظيمية محددة ، كما أنهـا لـم تعمـل وفـق قواعد أو معـايير معينـة ، ولـم يندمـج فـى صـورة بنيـة أو اشـكال او مستويات متدرجة ، كما يمكن القول أن أعضائها لم يتوافر لديهم وعى بحقيقـة المهنة وواجباتها .

وبمرور الزمن تنوعت المـدارس وإختلفت تخصصاتهـا ، حيث نهضـت بتعليـم الصغـار مـدارس أوليـة يلقن فيهـا الصغـار مبـادئ القـراءة والكتابـة والحساب وتعليم الدين ، وكان معلمو هذه المدارس ممـن تتوافـر لديهـم هـذه المبادئ او بعضها ، فالمعلم ((المؤدب)) فى التربيـة اليونانيـة ملقـن فقـط لمـا يعرفه ، وفى اوروبا فى العصور الوسطى كـان المعلمـون مـن رجـال الديـن ((القادسة)) ممن اهتموا بالمعرفـة الدينيـة وإهمـال مـا عدا ذلـك ، كمـا عـرف معلمو الصغار فى الشرق العربى أن غالبيتهم لم يكن يعرف سـوى بعـض مـا حفظه مـن القرأن الكريـم ، ، هـذا بالإضافـة إلـى أن معظـم هـؤلاء المعلميـن ينتمون إلى بيئات متواضعة إجتماعياً وإقتصادياً مما حداً بهـم أو بعضهـم إلـى الإشتغال ببعض الأعمال أو الحرف او الخدمات التى قد لا تتناسب مـع وقـار المعلم ،أو إضطـرارّ بعضهم أحيانا إلى الإعتماد علـى الإعانـات أو الهبـات – سواء من الحكومة أو الاهالى – لمواجهة مطالب حياتهم .

علـى العكس مـن ذلك تمتـع أسـاتذة التعليـم العـالى – حيث كـانوا مـن الصفوة– بمكانـة ومنزلـة محترمـة ، حيث كونـوا جماعـات مهنيـة فـى شـكل روابط جامعية شهدتها أوروبا كهيئات مؤثرة وفعالة فى المجتمع ، وكـان هـذا النوع من التعليم أشبه بالمهن الحرة فلـم تكـن لـه إرادة مركزيـة تهتـم بـامور التعيين والنقل والترقية ، إنمـا تركـز عملهـا فـى التـأكد مـن صلاحيـة الأسـتاذ للتعليم ، وقد تراقب سلوكه المهنى الذى تحكمه التقاليد ، الا أن استاذ الجامعـة

تمتع بحرية كاملة فى إختيار الجامعة التى يعمل بها ، وصــاحب القرار الأول فى أمور التعليم وتنظيمه

بوجه عام يمكـن القول أنـه مـع نهايـة هـذه المرحلـة قـد اتضـح لدينـا أن الوضع المهنى للتعليم كان على نوعين : وضع هابط بعيد عن مستوى المهنـة وهو الخاص بتعليم الصغار والآخر تعليم الكبار المتميز فى وضعه ومستواه .

ثانياً : التعليم فى المرحلة شبة المهنية :

وقد دامت هذه المرحلـة مـا يقـرب مـن قـرن ، بـدأت مـع بدايـات القـرن التاسـع عشـر ، وفيهـا إستمر التعليـم العـالى فـى تطـور ، ونمـوه كمهنـة لهـا معاييرها وخصائصهـا المحكمـة خاصـة فـى الـدول الأوروبيـة إلا أن التطـور الحقيقى كان بالنسبة للتعليم الشعبى ((الأولى)) حيث بدأ ينتقل فى شكل حركـة سريعة – يمكن أن يقال انها ثورة من مستوى الحرفة البسيطة المتواضعة إلى مستوى شبة مهنى حيث إتجهت العديد من الدول إلى فرض رقابتها للتأكد مـن صلاحية الأفراد لدخول المهنة ، وإشترطت فى أعضائها تملك حد مناسب من الكفاءة المهنية .

أمـا فـى مصـر فكـانت مـدارس المبتديـان – التـى أنشـأها محمـد علـى – تحصل على معلميها مـن بيـن خريجـى الأزهـر أو الأجـانب الحـاصلين علـى دبلومات معترف بها ، كما تطلبـت الدولـة مـن معلمـى الكتـاتيب الألمـام بقـدر مناسب من المعارف والمعلومات الأساسية ، وفى مرحلة تالية كان عليهـم أن يجتازوا إمتحان الصلاحية للتدريس وذلك قبل العمـل كمعلميـن بعبـارة أخـرى فـإن التعليـم فـى المرحلـة الأولـى أصبـح ذا صبغـة شـبه مهنيـة يشـترط فيمـن يمارسه أن يكون على دراية بمعارف ومهارات معينة وأن يتفرغ لهذا العمل.

إلا أن هذا يجب إلا يذهب بنا بعيداً فى اتجاه التمهين حيث كانت هذه الحركة بسيطة ومحددة الأثر - إلى حد ما - حيث كان إعداد المعلمين فى مستوى غير مرتفع ولا يختلف كثيراً عن مستوى المدارس الأولية ، ولهذا لم يرتفع مستوى التعليم الأولى إلى مستوى المهن المتقدمة .

ثالثاً : التعليم فى المرحلة المهنية :

وقد تبلورت هذه المرحلة فى اعقاب الحرب العالمية الثانية مع إيمان العديد من قطاعات المجتمع ومفكريه بقدرة التربية على بناء ما خربته الحرب وصنع مستقبل يحقق للناس تطلعاتهم فى حياة أفضل ، تبع ذلك قيام العديد من الحكومات بإصلاحات تعليمية واسعة النطاق ، وكان فى مقدمة هذه الإصلاحات تحسين الأوضاع المهنية للمعلمين وخاصة معلمى التعليم الابتدائى فعلى سبيل المثال صدر فى انجلترا قانون بتلر سنة ١٩٤٤ وجاء به، ضرورة الارتفاع بمستوى إعداد معلمى التعليم الإبتدائى ليرتفع إلى مستوى التعلم الجامعى ومدته ثلاث سنوات بدلا من سنتين ، يمنح الخريجون بعدها الليسانس التربوى والذى لا يفرق فى الدرجة أو المرتب بين معلمى التعليم العام سواء العاملين فى المرحلة الابتدائية أو المرحلة الثانوية .

كما كانت الولايات المتحدة الأمريكية سباقة فى هذا المضمار حيث حولت كثير من مدارس النورمال - وهو التى كانت تضطلع بمسئولية إعداد معلمى المرحلة الابتدائية - إلى كليات المعلمين مما جعل مستوى إعداد معلمى الابتدائى فى مستوى شبه جامعى .

كما سارت العديد من الدول وخاصة النامية فى اتجاه التمهين التربوى ولا سيما فى مجال تأهيل معلمى المرحلة الإبتدائية ومن أمثلة هذه المحاولات:

١- الإرتفاع بمستوى القبول بمعاهد إعداد المعلمين إلى مستوى جامعى أو شبه جامعى بحيث أصبحت شهادة الثانوية العامة شرطاً أساسياً للإلتحاق ، بقصد الإرتفاع بمستوى الطلاب المرشحين لمهنة التعليم .

٢- التركيز على برامج الإعداد على المستويين النظرى والعملى مع تنوعها بحيث تشتمل النواحى الأكاديمية التخصصية والثقافية العامة والمهنية.

٣- الاخذ بأساليب التربية المستمرة والتدريب أثناء الخدمة لكل المعلمين، مع الاخذ فى الاعتبار محاولة تحسين ظروف العمل وفتح مجالات الترقى أمامهم .

مما سبق يمكن القول أن التعليم يكاد يكون من أقدم الأعمال لكن التعليم كمهنة يكاد يكون من أحدث المهن ، ويرجع البعض سبب ذلك إلى ارتباط التعليم بالدين أحياناً - خاصة فى أوربا - حيث كان التعليم - إلى وقت قريب نسبياً - وظيفة من وظائف رجال الدين ، ففى القرون الوسطى لم تكن هناك منظمة معينة أو رابطة خاصة بالمعلمين تشابه مثيلاتها للأطباء أو المحامين ، وظلت العلاقة كما هى حتى بدايات القرن التاسع عشر حيث إزدادت مسئولية الحكومات تجاه مهنة التعليم وخاصة من ناحية التمويل وما صاحب ذلك من نمو الطرق والنظريات التربوية الجديدة ، علاوة على ظهور الروابط بين المعلمين . كل ذلك ساعد على ظهور مهنة التعليم ووضع معايير أو مقاييس لها .

رابعاً : مهنة التعليم فى الوقت الحاضر :

على الرغم مما نشهده الأن من تقدم فى الدراسات والبحوث التربوية ، ومن وجود العديد من المعاهد والكليات التى يعد من خلالها العاملون فى المجال التعليمى ، فإن الواقع الحالى لمهنة التعليم فى مصر ، يشير إلى أنها

تمر بفترة انتقالية يحاول فيها التعليم أن يستكمل وضعه كمهنة ، وأنه فى سبيل استكماله لهذا الوضع وفقاً لما سبق ذكره عن مقومات المهنة يعانى من بعض العقبات التى تقف في سبيله ، ولاختبار وضع التعليم كمهنة نحاول أن نناقش الوضع الحالى لمهنة التعليم فى ضوء المفهوم الحديث للمهنة ومقوماته السابق ذكرها : –

أولاً : تتطلب المهنة الإلمام بنوع من المعرفة المتخصصة ، ومن الواضح أن للتعليم معرفة متخصصة لها قيمتها وأهميتها فى تمكين المعلم من ممارسة عمله على أسس سليمة ، وكثير من الأبحاث فى هذه المعرفة المتخصصة يظهر كل عام ، فالتربية صارت علماً يقف على قدميه ، له موضوعاته وله مناهجه ، وإذا أردنا الدقة فى التعبير ، فإننا نؤكد أنها ليست مجرد علم وإنما هى مجال واسع وكبير يضم داخل حدوده عددا كبيراً من التخصصات العلمية ذات الحدود والمعالم الواضحة تقوم على الدراسة المبنية وفقاً لخطوات البحث العلمى المعروفة وتصل فى كثير من الأحيان إلى قواعد وقوانين وتعليمات تفيدنا فى التفسير وفى التنبؤ وفى مدنا بالقدرة على ضبط بعض الظواهر والتحكم فيها لتسييرها وفقا لأمانى الإنسان وتطلعاته حاضراً ومستقبلاً ، ومن ثم فقد لزم لمن يربى ويعلم ، ويمارس مهنة التعليم أن يقوم أولا بدراسة التربية مجالاً ومنهجاً، خاصة وأن النظرة إليها اليوم نظرة تكاملية تجعلها تضم كلا الجانبين السلوكى والمعرفى .

والواقع أن بعض من لا يدركون طبيعة التربية وأهميتها يروا ان الأعداد العام فى الكليات وتخريج المتخصصين فى المواد الدراسية يكفى لإمداد الخريج بكل ما يلزم المعلم الناجح وأنه ليست هناك ضرورة لدراسة اى مادة

تربوية ، وهؤلاء لا ينظرون إلى التعليم على أنه مهنة ولا إلى التربية على أنها علم ، وهم يعطون كل وزن للخبرة والممارسة ، فالتربية عندهم فن ولا تسموا إلى أن تكون علماً ، ومن حسن الحظ أن هذا الإتجاه قد تقهقر أو في تضائل مستمر .

ثانياً : إذا كانت المهنة في ممارستها تعتمد على النشاط العقلي أكثر من إعتمادها على النشاط الجسمي أو اليدوي . فإننا نجد أن التعليم مستوف لهذا الشرط فهو مهنة يغلب عليه طابع النشاط العقلي ، والعمل الذي يمارسه القائمين بالتعليم يعتبر أساساً في الإعداد لكل الأعمال المهنية الإخرى ، ولذلك فكثير ما يشار إلى مهنة التعليم بهذا الإعتبار على أنها أم المهن .

ثالثاً : أما بالنسبة لمستوى الإعداد وضرورة أن يتم الإعداد في الجامعات والمعاهد العليا التي من درجتها ، فإن الواقع يشير إلى أن هذا المعيار مازال غير مطبق في بعض الدول العربية ، فما زال إعداد معلمي المرحلة الإبتدائية في البلاد العربية بعيداً عن استيفاء متطلبات المهنة من ناحية التخرج من معهد عالي وعلى أيدي أساتذة متخصصين ، وفي مصر مازالت هناك نسبة عالية من المعلمين غير مؤهلين تأهيلاً جامعياً خاصة بالحلقة الأولى من التعليم الاساسي وبين المجالات العلمية فقد بلغت النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين تأهيلاً جامعياً (٥٠ ٪) فقط من جملة معلمي الحلقه الأولى حسب إحصاءات الوزارة لعام ١٩٨٦ .

كما ان الدول العربية ما زالت تسمح لخريجي الكليات الجامعية غير التربوية بالعمل في مهنة التعليم ، وقد بلغ حد التسامح -إزاء متطلبات المهنة- إلى حد ان بعض هؤلاء الخريجين لم يعدوا للمهنة بشكل يسمح لهم

بتدريس مواد لا تمت بصلة إلى ميدان تخصصهم ، ويكتفى بالنسبة لهم بإعداد برامج تأهيلية يزود بها هؤلاء الخريجين فى أثناء ممارستهم للعمل بمهنة التعليم ، ولكن الواقع أن ذلك لا يقارن بالحد المتاح للخرجين الذين يتفرغون لمثل هذه البرامج المهنية فى الكليات والمعاهد التربوية .

رابعاً : أما بالنسبة للتنظيم المهنى والنقابى ، فإن للمعلمين فى معظم الدول العربية تنظيم نقابى ينتمى إليه كل القائمين بمهنة التعليم ، ولكن ما مدى القوة التى يتمتع بها التنظيم المهنى للمعلمين ؟ أن فى استطاعة نقابة المحامين مثلاً أن تعطل أحد المحامين عن ممارسة مهنته لفترة محدودة أو نهائياً ، متى خرج عن أخلاقيات المهنة ، فهل تستطيع نقابة المعلمين أن تفعل شيئاً مثل ذلك بالنسبة لأحد المعلمين ؟ ليس فى إستطاعتها ذلك، ثم هل جرى إتفاق أو نقاش بين المعلمين أنفسهم حول ما يسمى أخلاقيات المهنة ؟ ، لم تمتد مناقشات المعلمين عندنا إلى هذا الموضوع بعد .

كما أن نقابة المعلمين مبعدة عن رسم أى سياسة تعليمية قومية او عن المشاركة فيها وليس لها من صوت ينطق ويسمع فى مجال إختيار وإعداد المعلم الكفء ، وليس لها كذلك جهد يذكر فى رفع مستويات التعليم وتحسين الظروف التي يعمل فيها المعلم ، فهى غير ممثلة فى المؤسسات والشكيلات الفنية التى تضع سياسة التعليم وتشريعاته كالمركز القومى للبحوث التربوية ولجنة التعليم بمجلس الشعب ، التى تشارك فى تطوير المناهج وتأليف الكتب، وقد يقتصر دور النقابة على إعداد موسم ثقافى سنوى فى مقرها المركزى تقدم فيه بعض الندوات العامة والتى يشترك فيه كبار الإداريين بوزارة التعليم او بعض التربويين من رجال الجامعات ، ولا يحضرها سوى عدد ضئيل للغاية، معظمهم من العاملين فى ميدان الوزارة ، والذين يمثلون حاشية

المتحدثين وتمضى هذه الندوات وأحاديثها دون أن يُعرف بها فى الصحافة القومية أو المهنية ، فلا ينشر مضمونها ، ولا يسجل ردود أفعالها ، ولا تدون كوثائق تربوية يرجع إليها المتخصصون ، وما يحدث فى الندوات يحدث فى المؤتمرات العامة للنقابة، وهكذا يجهل المعلمون ، كما يجهل عامة الماس بنشاط النقابة المهنى ويحدث إنفصال بين النقابة وأعضائها ، ولا تجد القيادات الممارسة للنشاط أى تغذية رجعية تمدها بها القواعد الجماهيرية للمعلمين لأسباب كثيرة ، منها إنشغال هذه القاعدة بهمومها الشخصية ، وما أكثرها فى حياة معيشية صعبة يعانيها أغلب الناس ، كما انها لا تحس بعمل جاد يخدم مصالحها المهنية .

كما أن مجلة الرائد وهى الصحيفة الوحيدة التى تصدرها النقابة لمعالجة الموضوعات التربوية والقضايا التى تهم المعلمين ، لا تصل إلى الكثيرين منهم وبخاصة فى الأقاليم فهل تضل طريقها إليهم ؟ وكثيراً ما يعجب المرء إذ يجدها فى محلات البقالة لإستخدامها فى غير ما خصصت له، وإذا كان هذا هو الحال فى النقابة العامة وهى أغنى النقابات فى مصر وفى العالم العربى عدداً ومالاً ، فإن الحال أكثر تردياً فى النقابات الفرعية على المستوى المحلى . وهكذا فشلت نقابة المعلمين فى أولى مهمها كمؤسسة مهنية من أهم أهدافها النهوض بمستوى المهنة ، وتحليل تجارب وخبرات المعلمين واستثمارها على أحسن وجه .

خامساً : وبالنسبة للثقة فى الممارسين للمهنة وإهتمامهم بالأغراض الإجتماعية ، فإنه على الرغم من الإيمان بأن التربية أمر ينبغى توفيره لجميع الناس ، وأنها ينبغى أن تكون فى متناول كل طفل بصرف النظر عن ظروف نشأته ، لأن فى ذلك رعاية لصالح الأطفال ومصلحة

المجتمع، فمهنة التعليم تقوم على خدمة الأخرين وليس استغلالهم لمحاولة تحصيل كسب مادى ، وهو ما يتطلب ضرورة أن تدفع الدولة للمعلمين رواتب مجزية تتناسب مع ما يعطى عادة للمهنيين ، على الرغم من كل ما سبق فإن الدروس الخصوصية بصورتها الراهنة تعد أحد المعوقات التى تقلل من توافر هذا الشرط فى مهنة التعليم ، لما تتركه من أثر سئ على المعلم يتمثل فى إرهاقه ، الحط من كرامته ، وإهماله فى عمله المدرسى وإنشغاله عن أسرته وعن نفسه ، هذا بالإضافة إلى قيام التنافس والإحتكاك بين المدرسين ونشؤ جو من العلاقات الإنسانية غير المرغوب فيها وهى عوامل تسئ إلى المعلمين وإلى مهنة التعليم وتقلل من ثقة الجمهور فى القائمين عليها .

والواقع أن إعطاء المعلم التلاميذ دروساً خصوصية ، ليس جريمة فى حد ذاته ، ولكن الصورة التى تحولت إليها هذه المسألة هى التى تجعلنا نؤكد أنها أصبحت جريمة إجتماعية كبرى لا ينبغى السكوت عليها ، ذلك أن كثير من المعلمين يعمد الآن ألا يقول ما يجب عليه قوله شرحاً وتحليلاً للدروس داخل الفص ، حيث تظل بعض الأمور مبهمة غير مفهومة ولا يجد الطالب مفراً من أن يلجأ إلى المدرس لكى يفهمه أياها فى درس خاص ، وأن بعضاً من المعلمين يسعى فى طلب المال إلى الدرجة التى تجعله يريق فيها ماء وجهه بالسعى إلى الدروس الخصوصية ، فيطلبها مباشرة من التلميذ أو ولى الأمر .

وقد يرى البعض أن المعلم لا ينفرد بهذا العمل ، فالطبيب له عيادة خاصة بعد الظهر يكسب منها ، والمحاسب والمحامى لكل منهما أيضاً مكتب خاص تجئ إليه الزبائن ويكسب من ورائها أموالاً طائلة ، فهو عمل مشروع

وليس نهباً أو سرقه ، فلماذا لا نوجه اللوم إلى هؤلاء ونقصره على المعلمين؟ إلا أننا نؤكد أن المعلم يتقاضى أجرا على عمل من المفروض أن يقوم به فـي الصباح ، فهو إذ يقصر فيه تقصراً شـديداً لكـى يكـرره بـأجر للتلميذ ، يدخـل بذلك فى عداد الأفعال المحرمـة اجتماعيـاً وأخلاقيـاً وقانونيـاً ودينيـاً ، وكذلـك الطبيب الذى لا يقوم بعملـه جيدا فـى المستشـفى العـام ، ولكـن المعلـم ينفـرد بأمور أهمها أن هذا التلميذ الذى يعطيـه درسـاً ، هـو الـذى سـيضع لـه أسـئلة الأمتحان وهو الذى سيصحح له ، ومن ثـم تصبـح هنـاك احتمـالات عـدة كـى يخون ضميره .

سادساً : وفيما يتعلق بوحدة المهنة ، فإن الواقع الحالى لمهنة التعليم يشير إلى عدم توافـر هـذا المعيـار بصـورة كاملـة نظـرا لتبـاين وتنـوع مؤهـلات العاملين فى المجال التعليمى ، فقد وصل عدد المؤهلات المتباينة لمعلمـى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى أكثر من (٢٥) مؤهلاً دراسياً مختلفاً ، وأكثر من (٣٠) مؤهلاً دراسياً بالنسبة لمعلمى الحلقـة الثانيـة مـن التعليـم الأساسى بمحافظة المنوفية ، هذا التنوع والتباين من شأنه أن يحول دون وجود وحدة فكرية بين المعلمين وقد يعوق التفاهم والتنسيق بينهم .

سابعاً : إذا كانت المهنة تتطلب نمـوا مسـتمراً فـى أثنـاء الخدمـة فـإن ميـادين التخصص العلمى للعاملين بمهنة التعليم ومواد الاعداد المهنى تتطور مـع الزمن ، ولا يستطيع المسئولون عن حماية المهنة أن يقفوا من ذلك موقفاً سلبياً بل لا بد لهم من بذل كل المحاولات الممكنة لتزويد أعضـاء المهنـة بأحدث ما وصل إليه البحث العلمى فى كل من ميدان التخصـص العلمـى والميدان المهنى ، وقد أخذت الدول العربية بمبدأ وجوب اتاحـة الفرصـة للنمو المستمر للمعلمين كما أن منظات المعلمين تأخذ فى اعتبارها اتاحـة

الفرصة لتبادل الخبرات وما إلى ذلك ، وذلك من خلال برامج التدريب أثناء الخدمة ، والتى تعد أحد جناحى تدريب المعلم ، فتربية المعلم عملية ذات وجهين : وجه يتعلق بالإعداد قبل دخول المهنة وتتولاه كليات ومعاهد إعداد المعلمين ، ووجه متعلق بالتدريب أثناء الخدمة ، معنى ذلك ان الوجهين متكاملان ، وأن الإعداد هو مجرد بدء طريق النمو المهنى للمعلمين ، وأن التدريب هو الضمان الوحيد لاستمرار هذا النمو المهنى ، وهذا يقرب مهنة التعليم من المهن الرفيعة التى تعتمد دائماً على التطور المهنى لأعضائها ، فبرامج التدريب أثناء الخدمة لا تتجه إلى إكساب الصلاحية المهنية لم يتلقونها ، ولكنها قد تعين المعلم على تعميق فهمه لبعض المشكلات والإلمام ببعض المستحدثات أو ما إلى ذلك مما يساعد على تحسين مستوى الأداء المهنى .

خامساً : السمات العامة لمهنة التعليم :

تتسم مهنة التعليم فى الوقف الراهن بمجموعة من السمات من أبرزها :-

١- **التعليم مهنة عامة :** بمعنى أنها تتعامل مع كافة أفراد المجتمع ، وهى فى ذلك قد تتشابه مع معظم المهن الخدمية الاخرى ، إلا أنها أكثر التصاق واتصالاً بحياتهم ، كما انها تقدم خدماتها باسر الطرق وأفضلها وأحياناً أرخصها ، كما تتصف بالعمومية من حيث الخلفية الإجتماعية والإقتصادية والمستوى الثقافى والكفاءة المهنية للعاملين بها .

وعلى الرغم من أن التطورات التى طرأت على مهنة التعليم قد خفضت من وقع هذه الصورة ، إلا أن هذه الصورة لم تذهب كل ملامحها ولا تزال بعض أصولها ورواسبها قائمة حتى الآن .

ولما كان التعليم كمهنة يتعامل مع معظم أفراد المجتمع وتحت أبصارهم ويكشف لهم عن أسراره وأساليبه ، فإن هذا يعرض مهنة التعليم للإنكسار والضعف . فالأطباء والمهندسون يتعاملون أيضاً – مع كل أفراد المجتمع إلا أنهم يجهلون الأسرار الخاصة بطبيعة مهنتهم ، والتى غالباً ما تتمثل فى لغة علمية خاصة ، مهارات وبصيرة علمية تساعد المهنى فى عمليات التشخيص والعلاج .

إن المعلمين فى اطار طوفان المعلومات التى تنشرها وسائل الإعلام المختلفة لم يعودوا رسلا للعلم ومصدراً للمعرفة فى بيئاتهم ، كما كانوا فى الماضى ، فالصورة ليست بعيدة عن الأذهان عندما نجد كثيراً من الآباء يمكنهم أن يجادلوا المدرسين فى عملهم وينقصون من كفاءاتهم ، بل ذهبت الأمور أبعد من ذلك ، حيث نجد أن التلاميذ قد أصبحوا فى وضع يتمكنون فيه من مقارعة المعلمين والتغلب عليهم ، وقد ساعد على ذلك أن التعليم فى المدارس– لم يزل فى كثير من الأحيان – تعليم لفظى أكاديمى وهو أمر يمكن أن تغنى عنه الكتب وبعض وسائل الاعلام ، بحيث لم يعد معه للمدرسين دور مهنى مميز خاص بهم ، يعزز وجودهم كجماعة محترفة تقوم بعمل متخصص فوق مستوى العديد من أفراد المجتمع وقدراتهم . ولهذا ليس غريباً أن يؤمن كثير من الناس بأن مهنة التعليم وخاصة فى المرحلة الابتدائية يمكن لأى فرد أن يمارسها .

٢– التعليم مهنة كثيرة العدد : إن التعليم كمهنة تتسع بإتساع القاعدة التى تتعامل معها ، وكمهنة تتسم أيضاً – نتيجة لذلك – باتساع أعداد العاملين بها ، الأمر الذى أصبحت معه المهنة عاجزة عن مكافأة أو إعطاء

رواتب للمعلمين بشكل مجز ، وهذه حقيقة يعانى منها المعلمين فى معظم أنحاء العالم.

إن التعليم كمهنة لا يعطى لاعضاءه المقابل الذى يتناسب مع الجهد أو العمل مقارنة بأجور المهن الأخرى المماثلة التى تغرى بالحوافز المادية والأدبية على اختلاف أنواعها .

إن ضعف مرتبات أصحاب هذه المهنة تتجلى بوضوح عند مقارنة الرواتب وخاصة بالنسبة لمعلمى المرحلة الأبتدائية ، ولذا فغالباً ما يعتمد المعلمون – فى بعض الدول – على الاعانات أو المساعدات التى تقدم من أسرهم ، أو على الأجور الاجبارية التى يحصلون عليها من أولياء الأمور مقابل بعض الدروس الإضافية لأبناءهم داخل المدارس أو خارجها من خلال ما يسمى بالدروس الخصوصية أو المدارس الموازية .

وإذا كانت ميزانية التعليم تحتل مرتبة عالية من الميزانية العامة لعديد من الدول ، ولا يمكن تجاوز هذه النسبة إلا على حساب مخصصات أخرى فى مجالات التنمية الاخرى ، وكان حوالى ٩٠٪ من تلك الميزانية تخصص لبند الأجور فى أغلب الأحيان ، فإن ذلك يبين لنا استحالة إجراء زيادة فى رواتب المعلمين ، ويجعلنا ندرك سبب الفشل الذى أصاب ويصيب نقابات وهيئات المعلمين فى محاولاتها لتحسين أحوال المعلمين المادية . ولا يغيب عن الاذهان كيف دفعت قلة الأجر فى التعليم ، كثير من العناصر العاملة فيه إلى البحث عن مصادر أخرى للدخل تعينهم على الحياة ، وغالباً ما يكون ذلك على حساب نواحى أخرى من أهمها سمعة المهنة .

٣- **للتعليم مهنة محددة الترقيات :** أن مهنة التعليم – فى الغالب – لا تقدم مسارات أو طرق ترقية مفتوحة أو متنوعة أمام المعلمين بما يعوضهم

عن قلة الرواتب ، فالمهن الأخرى تتنوع فيها الترقيات وتكثر ، وغالبا ما يكون ذلك مرتبطاً بنواح مادية وأدبية متمثلة فى تقلد وظيفة مرغوبة تصاحبها مسئوليات أو مميزات لها وزن وتأثير فى المجتمع .

وعلى الرغم من أن كثيراً من الدول قد اتخذت سياسات وظيفية تحقق العدالة فى ترقية المعلمين وتعزيز درجاتهم ، فإن التعليم لا يزال بصفة عامة دروبا مغلقة ، فالمعلمين لا يحصل منهم على وظائف إدارية وتوجيهية كبرى إلا عدد قليل من منهم ، كما قد يتجه بعض المسئولين إلى تقديم نوع من الترقية الأدبية تتمثل فى نقل بعض العناصر الممتازة من معلمين من المناطق الريفية أو النائية إلى مدارس المدن أو المدارس النموذجية ، وهذه الترفية لا تنكر قيمتها لكثير من المعلمين ، ولكنها أقل من الترقيات التى تشبع الطموحات التى تتفق والعاملين بالمهنة .

ومما تجدر الإشارة إليه أن التعليم كمهنة يمكن أن يكون مصعداً لترقية بعض الفئات من المعلمين الذى وجدوا فى التعليم مستواهم اللائق اقتصادياً واجتماعياً ، وقد يرجع ذلك إلى أن هؤلاء المعلمين ممن ينتمون إلى فئات أو بيئات ريفية أو عمالية ، أو من الأشخاص ذوى الطموحات المحدودة ، ولعل مما يؤكد ذلك الطبيعة الخاصة لطلاب كليات إعداد المعلمين ، ووجود دوافع عديدة غير دافع حب المهنة وراء التحاق كثير من الطلاب بتلك الكليات .

٤- التعليم مهنة تدار من الخارج :

من السمات التى تتصل بمهنة التعليم - خاصة فى مصر - أن الذين يديرونها هم من الذين لا يعملون بها وقد يرجع سبب ذلك إلى أن نمو التعليم نظرياً وعملياً ، جاء على أيدى أفراد من خارج المهنة "فلاسفة ، علماء نفس، أطباء ، علماء اجتماع .. وغيرهم " ، واقتصر دور المعلمين على الدور

التنفيذى ، ومن ثم أصبحت مهنة التعليم مهنة منفذين فقط ، وهذا يعنى - ضمنيا - أنهم ليسوا على مستوى المهنيين كأفراد يتمتعون بحرية اتخاذ القرار الفنى الخاص بعملهم .

ان المعلمين لا يشاركون - فى الغالب - فى وضع فلسفة تربوية أو نظرية تعليمية او تحديد برنامج دراسى أو ابتكار أسلوب جديد للتقويم ... وحتى إذا كان لهم هذا الحق نظرياً فإنهم يفتقرون إلى القدرة للقيام بهذا الدور وذلك نظراً لأنهم لم يعدوا للقيام به ، وقد أعدوا أساساً - على أحسن الأحوال- لكى يفهموا طبيعة أدوارهم كمعلمين ، ومن ثم يتصف عملهم بالآلية والتقليدية ، وهكذا صار التعليم وصفات ومعلومات جاهزة ومواقف متكررة ، نماذج عمل محددة مقننة ، لوائح مكتوبة ومن ثم أوامر معلنة وجزاءات موضوعة سلفاً .

إن هذه السمة تفسر لنا أو تجيب عن السؤال لماذا يكون المسئول الأول عن وزارة التربية والتعليم فى مصر "الوزير" فى معظم الوزارت من غير المتخصصين فى مجال التربية والتعليم طبيب ، ضابط شرطة ضابط قوات مسلحة .. وغيرهم . كما انها تفسر الفجوة التى توجد فى الغالب بين القرارات والتشريعات التعليمية واحتياجات المعلمين وما يواجههم من أوضاع ومشكلات داخل فصولهم .

٥- التعليم مهنة شبه عسكرية :

نظراً لأن مهنة التعليم تدار فى الغالب من الخارج ، فإن معظم الدول خاصة التى تتبع نظم الإدارة التعليمية المركزية ، تمسك بكل مقاليد الامور الخاصة بالتعليم من خلال الإدارات التعليمية ، فهى تحتكر مسئوليات التخطيط والتنظيم والإشراف والتقويم ، معنى ذلك أنها تحمل المعنى التقليدى

فى الضبط والتحكم فدور مدير المدرسة – مثلاً – هو نقل اللوائـح والنشـرات التـى تهـم المعلميـن وكذلـك الوضـع بالنسـبة إلـى مديـروا المنــاطق التعليميـة وبالنسبة إلى مديرى المدارس التى تقع فـى نطـاق إدارتهـم التعليميـة ، وهكـذا نجـد أن العديـد مـن العـاملين – خاصـة فـى وظـائف الإدارة – يتحولـون إلـى طريق أو وسيلة أو سير لتمرير الأوامر التى لا تناقش ، ولعل هذا يتضح عند النظر إلى ما يعتمل النفوس عندمـا تتسـرب الأنبـاء عن تواجـد أحـد موجهـى المواد الدراسية بالمدرسة سواء بالنسبة للمعلمين او المتعلمين .

والواقع أن وجود السـلطات اللامركزيـة أو المحليـات مـا هـو إلا واجهـة مضللة تسـير خلـف أوامـر الإدارة المركزيـة ، وتسـعى إلـى التـأكد مـن تنفيـذ أوامرها ، وعليه فهـذه السـلطات ليسـت فـى أحسـن أحوالهـا إلا تـأكيد لوجـود المركزية فى التعليم ، وتمكيناً لتنفيذ توجيهاتها وأوامرها .

٦- التعليم مهنة تابعة :

إن نظم التعليم واهدافه – فى معظم دول العالم – حددتها سلطات حاكمـة وفق فلسفة أو أيدولوجية معينة ، وبالتالى فهى خاضعة لها .

فالمعلمون مطالبون – فى الغالب – بنقل التراث الثقافى – أثناء عملهم – ومـا يتضمنـه مـن تحليل ونقد المجتمع وتفسير الحقـائق والظواهـر العلميــة والإجتماعية ، وهم فى هذا ليس لهم أن يخرجوا عن الصورة المرسـومة لهـم وفـى حـدود البـرامج والخطـط الدراسية والكتـب الموضوعـة لهـم سـواء فـى عمليات التدريس أو التقويم ، وكثيراً مـا يصطـدم المعلميـن بهـذا الواقـع ممـا يحصرهم دائماً فى دائرة التبعية واللايجابية ، ويحول دون قيامهم بتربية أفراد أحرار " فلكى تربى فرداً حراً لابد أن يكون مربيه حر " .

وينبغى إلا يفهم من ذلك اطلاق الحرية للمعلمين لبث العقائد التى يؤمنون بها على عواهنها ، حتى ولو تعارضت هذه العقائد مع فلسفة المجتمع ومعتقداته ، فالحرية المهنية يجب أن يكون لها ميثاقها الذى يرجع إليه عند الضرورة .

٧- التعليم مهنة شاقة :

فالمعلم يتعامل مع العنصر البشرى ويحاول توجيه نحو تحقيق أهداف معينة ، وهو أمر فى غاية الصعوبة ، ومما يزيد من تلك الصعوبة أن المعلم يتعامل مع فئات عمرية مختلفة ومطلوب منه أن يتعامل معهم بطريقة مناسبة، وليس كل معلم بقادر على النزول إلى مستوى المتعلمين وبخاصة الصغار منهم، فالمطلوب منه – أى المعلم – أن يعيش بينهم ويتفاعل معهم ، قادر على أن يتحمل سخافات البعض منهم ، ولهذا فقد يتجنب كثير من الأفراد الدخول إلى تلك المهنة ، ولذا فليس غريباً أن نسمع العديد من الصفات التى تلحق بالمعلمين نتيجة للالتحاق بهذه المهنة .

كما أن تلك الصعوبة ترجع إلى الظروف أو البيئات التى يعمل بها المعلمون فكثيراً ما تعانى تلك البيئات من ازدحام الفصول وسوء الأماكن وقلة الامكانيات ، كثرة الواجبات المنزلية التى تؤدى خارج حجرات الدراسة والتى تشغل كثيراً من أوقات المعلم الحرة ، وفى بعض الأحيان صعوبة الانتقال إلى المدارس ، فالظروف الحالية التى نشهدها مؤسساتنا التعليمية (تعدد الفترات- ارتفاع كثافة الفصول – سوء المرافق التعليمية) والأهداف الطموحة التى يسعى المجتمع إلى تحقيقها ، تلقى على المعلمين أعباء كثيرة – حيث يتولون تعليم ورقابة أعداد ضخمة من الأطفال والصبيان فى سن حيوية ونشاط – تتعلق بالمحافظة على النظام المدرسى وتحقيق الأهداف المرغوبة ، كما أن

ما تشهده المؤسسات التعليمية من حوادث مدرسية عديدة سواء ما تعلق منها باعتداء التلاميذ بعضهم على بعض ، أو اعتداء التلاميذ على مدرسيهم ، أو التطرف فى استخدام المعلمين للعقاب البدنى مع التلاميذ ، وهو ما كان مادة اعلامية للصحف اليومية فى الآونة الأخيرة ، أن صعوبة الواجبات التى يؤديها المعلمين وكثرة الأعباء الملقاة على عاتقهم وتعدد المهمات والمسئوليات التى يقومون بها ، تجعل من التعليم مهنة شاقة ، وتحول دون خروج المعلم منها إلى إطار حياته الخاصة ، وتجعله غير راض بشكل عام عن مهنته .

٨- التعليم مهنة هزلية :

وهذه السمة تتضح من خلال متابعة الألوان التى تقدمها أجهزة الإعلام المختلفة (سينما – مسرح – إذاعة – صحافة – تليفزيون) والتى ترسم المعلم فى دور مضحك لدى أفراد المجتمع ، فهذه الوسائل تتخذ من المعلم مادة للفكاهة وموضوعاً للتندر والسخرية مما يرسم صورة مهزوزة ومشوهة للمعلم فى المجتمع قد تفقده احترام الآخريين وتقديرهم له ، وتجعل من التعليم مهنة هزلية .

ولعل هذه الصورة لا زالت واضحة فى الأذهان فى كثير من الأعمال الأدبية المصرية (فهذا تيندر على ابنه لرغبته فى الالتحاق بمدرسة المعلمين العليا ، وآخر يظهره " كخوجه " رث الثياب يستجدى صاحب محل جزار ليلحق ابنه بالمدرسة التى أقامها ، وثالث يتنكر فى صورة معلم موسيقى عجوز ليعمل وليتقرب ممن أحبها .... وغيرها من الصور الهزلية) .

وإذا كان البعض يرى أن هذا الأدب يقوم على المبالغة والتهويل فى إخراج هذه الصورة ، وإن تلك الصورة لم تنسج من الخيال ، وإنما تعلقت

ببعض الحقائق القديمة التى اختصت ببعض ممن عملوا بالتدريس ، وكونوا – فى بعض الأحيان – أنماط سلوكية اتسمت بالأخلاق والضعف المهنى ، فإننا نرى هذه الصورة تؤدى فى النهاية إلى سوء أو تدنى النظرة الإجتماعية أو التقدير الإجتماعى للعاملين فى مهنة التعليم ، وترسخ تلك الصورة فى أذهان الكثيرين سواء متعلمين أو معلمين أو أفراد عاديين ، لذا فليس غريباً أن يسلك نفر من المعلمين وفقاً لتلك الصورة المشوهة التى يعسكها المجتمع عنهم ، وفى داخلهم – قناعة – إنهم لن يستطيعوا محوها أو تغييرها مما يؤدى فى المحصلة النهائية إلى إلحاق أبلغ الضرر بالمهنة والمهنيين .

٩- التعليم مهنة محيرة (متناقضة الأدوار) : - تتضح هذه الخاصية من متابعة الأدوار والمسئوليات التى ينبغى على المعلم القيام بها ، تلك الأدوار المتعددة التى تأتى كنتيجة لوضعه أو دوره فى نطاق النظام التعليمى كمعلم ومهنى هذا من ناحية ، ووضعه فى نطاق التركيب الإجتماعى كمواطن أو فرد فى مجتمع من ناحية أخرى ، كما قد يحدث التناقض بين الدور الذى يؤديه فى الواقع ، والدور المتوقع منه ، ولكل دور منها مطالبه ، ومن ثم ينشأ التناقص والتعارض بين المطالب التى يتوقعها غيره منه ، ومتطلبات قيامه بهذا الدور من وجهه نظره .

فعلى الرغم من الصورة المشوهة أو المنفرة التى يرسمها المجتمع احياناً للمعلم إلا أن هذا المجتمع يغالى فى مطالبه من ذات المعلم ، فهو لا يكتفى بدوره التقليدى كناقل للمعرفة فى مجال تخصصه إنما يدعوه لممارسة دوره التربوى كاملاً ، حيث يراه – المجتمع – كقائد إجتماعى سواء فى المدرسة أو المجتمع المحلى أو كمربى للشخصية متمثلاً فى ضرورة قيامه بتنمية كافة جوانب التعلم عقلى ، جسمى روحى .. الخ ، هذا كله بجانب دوره كعضو فى

مهنة ، وبين كثرة هذه الأدوار وتنوعها غالباً ما ينشأ التعارض أو التناقص ، فالمعلم كقائد أو كرائد مطلوبه منه أن يكون متفهماً ومحباً وصديقاً لتلاميذه ، ولكنه فى نفس الوقت يطلب من المدرسة وإدارتها أن تكون حازمة وجادة .. وهكذا .

والواقع أن دراسات عديدة قد أشارت إلى أن تناقضات الدور فى مهنة التعليم كثيرة ومتعددة منها ما هو عام ومنتشر فى جميع المدارس وبصورة مستقلة عن الظروف المحيطة بها ، وما هو خاص ومرتبط بتلك الظروف بحيث تكون هذه التناقضات شديدة الخطورة فى بعض المدارس ، وأقل خطورة فى بعضها الآخر ، من هذه التناقضات .

– إن المجتمع يتوقع من المعلم أن يحقق المستوى الإجتماعى الإقتصادى للطبقة المتوسطة ولكن المرتبات التى يتقاضاها المعلمون منخفضة بشكل يجعل من ذلك أمر غير ممكن .

– إن أولياء الأمور يتوقعون من المعلم أن يهتم بتربية أبنائهم بجانب تعليمهم ولكن الواقع يشير إلى أنهم يعترضون بشدة على الطرق المتبعة فى ذلك ، وقد تسلب منهم الوسائل التى تمكنهم من القيام بعملية التربية .

– يتوقع المجتمع من المعلم أن يكون مواطناً صالحاً ، ولكنه لا يمنحه الثقة فى أن يشترك فى المسائل والمناقشات السياسية ، ويعبر عن معتقداته ، فى الوقت الذى يشجع فيه المجتمع مواطن آخر على المشاركة بحماس فى العمل السياسى وفق معتقداته الخاصة بحرية .

– على الرغم من أن أى فرد فى المجتمع يمكن أن يتحكم فى سلوكه الشخصى ، نجد أن المجتمع يتوقع من المعلم أن يسلك على نحو معين ، فبعض أنواع السلوك التى يقوم بها الأشخاص العاديون تعتبر غير مقبولة من

المعلم . وهذا يتـأثر إلـى حـد كبير بنـوع البيئـة التـى يعمـل بهـا المعلـم وهـذا التناقض يظهر بشكل واضح فى البيئات المحافظة .

– على الرغم من أن الشخص العادى حر فى اختيار أماكن التسلية التـى يرتادها ، فإن المجتمع يتوقع وأحيانـاً يطلـب مـن المعلـم ارتيـاد أمـاكن معنيـة مستحسنة من قبل عامة الناس .

وبوجه عام إذا حللنـا متطلبـات أدوار المعلـم ، فإننـا نجدهـا تفـترض فـى المعلم أن يكون إنساناً خارقاً " سوبر مان " قادراً على كل شـىء ، ولعـل هـذا يتضح من خلال الدراسات التـى أجريـت عـن الصفـات الواجـب توافرهـا فـى المعلم الناجح أو الكفـء ، ويكفـى أن يـدل علـى كثرتهـا أن هنـاك الكثـير مـن الصفات المرغوبة فى المعلم من وجهـة نظـر المتعلميـن ، وثانيـة مـن وجهـة نظر أولياء الأمور والأباء وثالثة من وجهة نظـر المعلميـن أنفسـهم ، ورابعـة من وجهة نظر المديرين والمشرفين على العملية التعليمية ذاتها ، وهكذا تتعدد الأدوار والمسئوليات والصفات . ومن الطبيعى أن يندر وجود مثل هذا المعلـم القادر على القيام بتلك الأدوار المركبة ، ولهذا قد ينجح البعض منهم فـى أداء أدوار منهـا ويفشـل فـى أداء غيرهـا مـن الأدوار ، أو تجـد غالبيـــة المعلميـن يهربون من أداء هـذه الأدوار أو إعطائهـا مكانـاً هامشـياً ، ويكتفـون بالجـانب التقليدى للمهنة ، ومن ثم تبقى هذه المطالب شعارات لفظية جوفـاء لكنهـا فـى نفس الوقت تظل مصدراً للتوتر والقلق . مما يصل بالمعلم فى نهاية الأمر إلى إحساسه بعجزه عن الوصول إلى مستوى طموحاتـه ، وبالتـالى يصـاب بنـوع من اللامبالاه ويلعن القدر الذى ساقه إلى هذه المهنة ، والسعى للحصول علـى ما هو أفضل منها .

سادساً: بعض الوسائل التى يمكن اتباعها للإرتقاء بمهنة التعليم :

اتضح مما سبق أن مهنة التعليم لم تستكمل حتى الآن مقومات المهنة ، ولذلك يحرص المربون وواضعى السياسات التعليمية على البحث عن الطرق أو الوسائل التى يمكن إتباعها لجعل مهنة التعليم فى المستقبل على قدم المساواة مع المهن الراقية الأخرى ولعل من أبرز هذه الوسائل ما يلى :-

١- توحيد مصادر إعداد المعلم :

ونعنى بتوحيد مصادر الإعداد ، أن يقتصر العمل بالتدريس سواء فى المرحلة الإبتدائية أو الإعدادية أو الثانوية على خريجى الكليات الجامعية والمعاهد العليا التربوية ، وإلا يسمح لخريجى الكليات الجامعية الأخرى بالعمل فى مهنة التدريس ، إلا بعد الحصول على الدراسات التربوية والمهنية داخل كليات إعداد المعلمين والتى تمكنهم من أداء عملهم بصورة أفضل ، فخريجوا الكليات الجامعية غير التربوية لم يعدوا أساساً للعمل فى مجال مهنة التعليم ، وبالتالى تنقصهم الكفايات التى تساعدهم على فهم متطلبات هذه المهنة ، وتأديتها على أحسن وجه ، فاكتساب المهارات المتعلقة بطرق التدريس ، واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة ، وفهم مشكلات التلاميذ وحسن التعامل معهم ، وربط المادة الدراسية بمشكلات المجتمع - وغيرها من الكفايات والمهارات التدريسية التى تسعى معاهد المعلمين إلى أكسابها لطلابها .

كما أن توحيد مصادر الإعداد سوف يحول دون التنوع فى المؤهلات ومستويات الكفاية بين معلمى المواد المختلفة من جهة تفاوت المستويات بين معلمى المادة الواحدة فى نفس الدولة والمرحلة التعليمية ، بل وفى نفس المدرسة أحياناً من جهة أخرى ، وهذا التنوع بالإضافة إلى أنه يهدم الشكل

والكيان المحدد لمهنة التعليم ، ويجعل المهنة تضم خليط من الناس ، ولا يجعل منها مهنة محددة الملامح والمعالم ، إضافة إلى ما يحدثه هذا التنوع من تنافر وتعصب معهدى ، قد يصرف هيئة التدريس عن بذل الجهود التعليمية لرفع مستواهم وقد يؤدى أيضاً إلى صعوبة العمل الجماعى تحت ظروف تصارع الفلسفات التربوية ووجهات النظر ، هذا بالإضافة إلى ما ينجم عن هذه الظاهرة من مشكلات إدارية عديدة بالمدرسة تقلل من شأن المهنة .

٢- العمل على اجتذاب أفضل العناصر لمهنة التعليم :

فعلى الرغم من الإيمان بأن للمعلمين دور أساسى فى بناء المجتمع وتطويره ، فإن الواقع الحالى يشير إلى ان مهنة التعليم لا تجتذب أفضل العناصر وهو ما يرجع فى بعض الأحيان إلى واقع وسوء أوضاع المعلمين المادية والإجتماعية والعلمية أو إلى سوء اختيار الطلاب الملتحقين بكليات إعداد المعلمين ، والذين يلتحقون بهذه الكليات فى الوقت الحالى ، ليس عن رغبة فى ممارسة مهنة التعليم ، وإنما لأسباب أخرى أبعد من ذلك بكثير ، فقد تتعلق هذه الأسباب بما توفره الدراسة بكليات إعداد المعلمين من فرص للعمل بعد التخرج مباشرة دون الانتظار سنوات طويلة فى طابور البطالة ، وقد تتعلق هذه الأسباب بما يمكن أن يوفره العمل بمهنة التدريس من فرص لاعطاء دروس خصوصية للتلاميذ .

والواقع أن حياة المعلم تكاد أن تكون سباقاً غير محدود لا حصر من العوائق والعقبات التى تتمثل فى أوضاع اقتصادية وإجتماعية متدينة بحيث تحيل واقعه إلى ما يشبه " سباق الحواجز " على حد تعبير – سعيد اسماعيل على – ولعل أخطر تلك الحواجز هى المرتبات ، فمرتبات المعلمين –

بمقارنتها بأجور أصحاب المهن الأخرى – تشكل أحد العوامل الهامة فى عدم الإقبال على مهنة التدريس ، وبالتالى فهى من عوامل نقص أعداد المعلمين الذين يلتحقون بهذه المهنة ، حيث نجد فى حالات كثيرة المهن الأخرى تستقطب أفضل عناصر القوى العاملة بسبب ارتفاع أجورها ، وانخفاض أجور ورواتب المعلمين ، مع الأخذ فى الاعتبار ما يبذله المعلم من جهد وفكر ووقت ومتابعة لاتجاهات التطور فى التربية وغير ذلك تتطلب منه الكثير ، بينما لا تتطلب ذلك المهن الأخرى التى تزيد رواتبها عن رواتب مهنة التعليم .

وإذا كنا نؤكد على أن الإقبال على العمل فى المهنة واجتذاب المؤهلين تأهيلاً عالياً لن يتحقق ما لم تتحسن ظروف المعلمين الإجتماعية ، والإقتصادية والأوضاع المهنية المرغوب فيها لهم من خلال زيادة رواتبهم ، فإن مواجهة هذه القضية يعد أمراً صعباً للغاية ، فكثرة أعداد المعلمين الذين قد يمثلون ثلث أو نصف الموظفين والمهنيين فى الدولة يقف حجر عثرة فى سبيل مساواتهم بغيرهم ، فالمبلغ اللازم لتحقيق ذلك قد يتجاوز كل الميزانية المرصودة للتعليم ، وإن كانت بعض الدراسات قد حددت بعض الاجراءات الحاسمة لمواجهة الأوضاع الإقتصادية والإجتماعية تتمثل فيما يلى :

أ- رفع شأن المرتبات للمعلمين التى تمثل حجر الأساس بالنسبة لأوضاع المعلمين بصفة عامة .

ب- تقديم بعض الامتيازات الاقتصادية مثل تلك التى يحصل عليها المعلم فى دول أخرى متقدمة ، مثل بدل السفر وبدل السكن ، زيادة الأجور والمكافأت المالية وغير ذلك .

جـ- أهمية مراعاة التأمين الإجتماعى للمعلم وأسرته فى مجال الرعاية الطبية وخطر الإصابات أثناء العمل ، والمعاش ومعونة العجز والشيخوخة وغير ذلك .

د- توفير بعض الضمانات لترقيته إلى الدرجة المالية دون التقيد بالدرجات الإدارية .

هـ- توفير الحرية الأكاديمية له أثناء ممارسته لعمله دون ما تسلط أو خوف ، وأن تكون العلاقة بين المعلم والموجه التربوى علاقة تعاونية بناءة بحيث تهدف إلى خدمة العملية التربوية والمعلم على حد سواء .

٣- تطوير برامج أعداد المعلم :

لا شك أن رفع كفاية التعليم والارتقاء بالمهنة رهن برفع كفاية المعلم ، ورفع كفاية المعلم يقتضى إعادة النظر فى سياسة أعداده والعمل على تطويرها ، بحيث تتجاوز برامج أعداده مجرد التأكيد على مواد التخصص لتشمل بالإضافة إلى ذلك كل ما يمكنه من القيام بمسئولياته وأدواره المتعددة والمتغيرة وفقاً لظروف العصر ومتطلباته .

والواقع أن الدراسة العلمية التحليلية لبرامج كليات أعداد المعلم فى مصر سواء كانت كليات التربية أم الكليات النوعية تؤكد على جملة من الثغرات الهامة التى تحتم ضرورة العمل على مواجهتها :-

أ- غلبة الحقائق الجزئية المتناثرة غير المرتبطة على المفاهيم الكبرى وأساسيات المعرفة سواء فى الجانب الأكاديمى أو التربوى أو الثقافى ، الأمر الذى يحول دون تعميق فهم الطالب للظاهرة موضع الدراسة ، ودون مساعدته على الاستمرار فى التعلم وبخاصة التعلم الذاتى .

ب- ضعف ارتباط مواد الأعداد المختلفة الأكاديمى والتربوى بالمشكلات التى تواجه المعلم أثناء عملية التدريس ، فالجانب الأكاديمى سواء من حيث مضمونه أو الأساليب المتبعة فى تدريسه ، لم يمهن ليحقق وظيفته فى أعداد المعلم وفق الأهداف التربوية المرغوبة ، كما أن مواد الجانب التربوى (ما عدا مادة طرق التدريس) تدرس فى معظمها بصورة عامة غير موجهة لمعاونة الطالب المعلم على تدريس مواد تخصصه .

جـ- ضعف ارتباط المواد الأكاديمية المساعدة بالمواد الأكاديمية الأساسية من حيث أهدافها ومضمونها وأساليب تدريسها مما لا يحقق الهدف من تدريس المواد المساعدة ، ألا وهو تزويد الطالب ببعض المفاهيم والمبادئ والمهارات ... المستمدة من العلوم الأخرى واللازمة لمتابعة الدراسة فى مواد تخصصه ولتعميق فهمه للعلاقات التى تربط بين مواد تخصصه والمواد الأخرى بما ينمى إدراكه لوحدة المعرفة الإنسانية .

د- الجوانب الثقافية لا تلقى الاهتمام الكافى فى الخطة الدراسية مما يخل بمبدأ التكامل فى أعداد المعلم .

هـ- لا زالت التربية العملية كما مهملاً فى كليات التربية تترك للمعيدين والمدرسين المساعدين وأرباب المعاشات فى وزارة التربية والتعليم وراغبى التقاط (لقمة العيش) أو الرزق من المعارف والأصحاب ، ويتهرب منها كبار الاساتذة ، مع أنها الميدان الحقيقى لجوهر عملية الأعداد ، بل أنها وسيلة أساسية تربط استاذ التربية بمواقع العمل فى المدارس ليرى العملية التعليمية رأى عين لا رأى كتاب ، ويعايشها .

والواقع أن البرامج التقليدية لاعداد المعلم التى تهدف إلى تزويد معلمى المستقبل بطائفة من المبادى والحقائق والاجراءات ، لم تعد مناسبة فى وقت

يختلف فيه المربون على كل امر ذى بال ، ويتميز بالإنفجارات المعرفية الهائلة ، وسرعة معدلات التغير ، ولا شك أن آثمن وسيلة لأعداد معلمى المستقبل فى مثل هذه الظروف ، تتمثل فى إعانتهم على تنمية التفكير الناقد ، الذى يميز الشخص المهنى ، ذلك الفكر الذى يشجعهم على اتخاذ موقف يستطيعون الدفاع عنه ، ولا يتأتى ذلك إلا باتاحة الفرصة أمامهم للتوفر على دراسة طائفة من المشكلات التربوية القائمة فعلا ، بعقلية العالم والفليسوف ، فلا يقبلون شيئاً إلا إذا توفر لديهم الدليل على صحته .

٤- التكامل بين الاعداد والتدريب أخذاً بمبدأ التربية المستديمة :

إذا كان التدريب فى أثناء الخدمة فى الوقت الحاضر يشكل ضرورة لازمة فى جميع المهن والوظائف ، فإنه فى مهنة التعليم يشكل ضرورة أكثر إلحاحاً وأشد خطورة ، لأن عصرنا الحاضر يحفل بتطورات وتغييرات مستمرة ، فهناك مشكلات عديدة تعترض العمل التعليمى وتجعل تدريب الهيئة التدريسية ضرورة ماسة تقتضيها طبيعة مهنة التعليم ، ومن بينها تأتى أهمية التدريب المستمر كعامل من عوامل الارتقاء بمهنة التعليم مع ضرورة التخطيط لبرامج التدريب وحسن تنظيمها ، وأن تتكامل هذه البرامج مع خطط أعداد المعلمين قبل الخدمة ، وتتمشى مع المؤهلات الحالية لمختلف فئات المعلمين ، وتكون تعويضاً لتلافى القصور فى أعدادهم ، ولتزويدهم بالمهارات اللازمة التى تتطلبها التطورات التعليمية الجديدة .

وفى هذا الأطار يمكن أن تقوم كليات التربيه بدعوة خريجها الجدد اليها على فترات مناسبة خلال العام لمناقشة مشكلاتهم المهنية ومحاولة مساعدتهم فى حلها وتقديم العون والمشورة اليهم وان تعمل على تشجيع خريجيها على مراسلتها بخصوص هذه المشكلات ، فبموجب هذا لا تنقطع الصلة بين معهد

الاعداد وبين العمل الميدانى ، فيشعر العاملين فى حقل التعليم من معلمين ونظار وموجهين ، بأهمية استمرار صلتهم بكلية التربية فيلجأون إليها للتشاور وتبادل الرأى ، وتلجأ الكلية اليهم للوقوف على الواقع ومشكلاته الميدانية .

٥- **تطوير النظام الحالى لنقابة المعلمين :** بما يجعلها تقوم بدورها المطلوب شأنها فى ذلك شأن النقابات الأخرى مثل نقابة المهندسين والمحامين وغيرها . بحيث يكون لها دوراً أساسيا فى الجوانب التالية :

- الاشتراك فى وضع خطط وسياسات التعليم وأهدافها .
- القيام بدور اساسى فى تحديد شروط المعلمين والملتحقين بمهنة التعليم.
- أن يكون للنقابة الدور الأساسى فى توقيع العقوبات والجزاءات على المعلمين المخالفين لشروط المهنة .
- أن يكون للنقابة دوراً أساسى فى الدفاع عن مصالح المعلمين والمطالبة بحقوقهم . إننا لم نسمع أن النقابة اعترضت فى يوم على إظهار المعلم بصورة هزلية فى وسائل الإعلام .
- الفصل بين وظيفة النقيب ومنصب الوزير ، فمن غير المنطقى أن يكون شخصاً ما مطالب بحق ، ومنفذ لهذا الحق .

٦- إثارة إهتمام المعلمين بالبحوث التربوية :

وذلك من خلال إثارة إهتمام المعلمين بالبحوث التربوية وبتطبيقاتها ونتائجها وتطورها ، حيث أن معظم المعلمين يشعرون بأن إجراء البحوث ميدان مغلق بالنسبة لهم ، إذ تجريها كلية جامعية أو أخصائيون فنيون ، ذو إعداد خاص فى مجال التربية وعلم النفس والإجتماع والإحصاء ..... الخ ، مما يختلف عن تخصص المعلم وما أعد له ، فيحس المعلمون بأن هؤلاء

القائمين بالأبحاث لا يعرفون ما يبتغى عن المشكلات الميدانية المرتبطة بمجالات التعليم .

ولذلك فإن المعلمين بحاجة إلى تذكيرهم بأن غالبية المعنيين بالبحوث التربوية كانوا معلمين من قبل ، وأنهم يعرفون عن مشكلات التعليم بقدر ما مارسوا العمل به ، ومن ناحية أخرى فالمعلمون بحاجة إلى رؤية نتائج البحوث مكتوبة بطريقة توحى بفهم مشكلات المعلمين وبوضعها موضع الاعتبار عن صياغة الفروض وجمع البيانات والوصول إلى النتائج ، فالمعلمون يفتقدون الإحساس بالصلة التى بينهم وبين المتخصصين بالأبحاث التربوية والقائمين عليها ، وبأن هؤلاء الباحثين يشاركونهم نفس الهدف ، وهو الوصول إلى تعليم أفضل للصغار .

والواقع أن إثارة اهتمام المعلمين بالبحوث التربوية يتطلب ضرورة أن تكون هذه البحوث اجرائيه وتتناول المشكلات التى تواجه المعلمين فى المدرسة وأساليب مواجهة هذه المشكلات وان تتم صياغة هذه البحوث أو ملخصاتها بصورة واضحة يفهمها المعلمون ، ويستطيعون ان يستفيدوا منها فى حل ما يواجههم من مشكلات .

٧- العمل على تحسين المناخ التعليمى داخل المدارس والعمل على أداء عملهم بصورة جيدة ، وتخفف من الضغوط التى يتعرض لها المعلمون وتجعل الكثيرين لا يقبلون على الالتحاق بمهنة التدريس .

٨- توعية كافة أفراد المجتمع بالدور الهام والأساسى الذى يقوم به المعلمون فى خدمة وتنمية مجتمعهم ، وبضرورة احترامه وتقديره والاعلاء من مكانه ، والتقليل من السخرية منه فى أجهزة الاعلام المخالفة ، بما يزيد من ثقة الجمهور فى افراد هذه المهنة ويعلى من مكانتها فى المجتمع .

فأجهزة الاعلام وعلى راسها التليفزيون لهـا النصيب الأكبر فـى التقليل من شأن المعلم ومن ثم من مهنـة التعليم ، فتؤلـف المسلسـلات والمسـرحيات التى تستعدى الطالب على معلمه ، وتظهر المعلم بصورة هزلية مستضعفة ، فيحفظها الاطفال والمراهقين والشباب عن ظهر قلب ، ويقلدها كل طـالب فـى مدرسته مع معلمه وغيره من اعضاء هيئة التدريس بالمدرسة .

وفى ضوء ذلك لابد أن تغير وسـائل الاعـلام مـن هـذه الاعمـال وتسـعى لإظهـار المعلـم فـى صـورة متكاملـه قـولا وفعـلا ومظهـراً ، لقـد آن الاوان للأرتفاع بمكانة المعلم اذا كنا جـادين فـى بنـاء مجتمعنـا فعـلا ، وذلـك اذا مـا سلمنا بأن المعلم صانع المجتمع ، فالمعلم قدوة لأبنائـه مـن التلاميذ ، واذا لـم تسعى وسائل الاعلام إلى اظهاره فى افضل صورة فلن تقوم لمجتمعنا قائمة . فمن مصلحة مجتمعنا أن ينشأ افرادة علـى ايـدى معلميـن يحتلـون كـل تقديـر واعتزاز ويحتلون مكانة اجتماعية رفيعة مثل مكانة الطبيب والمحامى ، فالملم قد يكون قائماً برسالة أهم من رسالة الطبيب والمحامى وغيرهم .

مراجع الفصل الثانى

١- أحمد بدوى ومحمد جمال الدين مختار : **تاريخ التربية والتعليم فى مصر جـ١** - الهيئـة المصريـة العامـة للكتاب القاهرة ١٩٧٤ .

٢- أحمد حسن عبيد : تدريـب المعلميـن فـى أثنـاء الخدمـة ، طبيعـة الميـدان والحاجـة إلـى التعـاون العربـى - **حلقـة المسـئولين عن تدريـب المعلميـن أثنـاء الخدمـة** - المنطقـة العربية للتربية والثقافة والعلوم - نوفمبر ١٩٧٥ .

٣- جمال على خليل الدهشان : بعض مشكلات أعداد وتدريب معلمى التعليـم الأساسى أثناء الخدمة ومقترحات التغلب عليها فـى ضوء إمكانات الواقـع التعليمـى فـى مصـر - بحث مقدم إلى مؤتمر تقويم برامج أعداد وتدريـب المعلم فى مصر - ١٩٩٢ .

٤- سعيد إسماعيل على : **محنة التعليم فـى مصـر** -- **كتـاب الأهـالى** - العـدد الرابع - القاهرة نوفمبر ١٩٨٤ .

٥- سعيد إسـماعيل علـى : **انهـم يخربـون التعليـم** - **كتـاب الأهـالى** - العـدد التاسع القاهرة يناير ١٩٨٦ .

٦- سـعيد إسماعيل علـى : مجـالات العلـوم التربويـة فـى كتـاب **المدخـل فـى العلوم التربوية** تحريـر سـعيد إسـماعيل علـى عـالم الكتب - القاهرة ١٩٨٣ .

٧- سعيد إسماعيل على : **تاريخ التربية والتعليم فى مصر** - عالم الكتب - القاهرة ١٩٨٥ .

٨- عبد الغنى عبود وآخرين : **فلسفة التعليم الإبتدائى وتطبيقاته** - دار الفكر العربى - القاهرة ١٩٨٢ .

٩- عرفات عبد العزيز سليمان : **المعلم والتربية ، دراسة تحليلية مقارنة لطبيعة المهنة** - مكتبة الانجلو المصرية - القاهرة- ١٩٧٧ .

١٠- عنتر لطفى أحمد : **المدخل فى العلوم التربوية والسلوكية** - مطبعة الجمهورية الإسكندرية - ٢٠٠٠ .

١١- محمد عزت عبد الموجود : تدريب **المعلمين** أثناء الخدمة دراسة فى المفهوم والوظيفة - حلقة المسئولين عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة مرجع سابق .

١٢- محمود قمبر : مهنة مهنة التعليم فى التراث العربى وانعكاساتها فى التعليم المعاصر - **مؤتمر أعداد وتدريب المعلم العربى** - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- القاهرة ١٩٧٣ .

١٣- نازلى صالح أحمد وآخرون : **مهنة التعليم** - وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية " برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى " - القاهرة - ١٩٩٧ .

١٤- نبيل أحمد عامر صبيح : **دراسات فى أعداد وتدريب المعلمين** - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٨١ .

١٥- يوسف صلاح الدين قطب : مهنة التعليم ورسالة المعلم - **صحيفة التربية** - السنة ٢٩ - العدد الأول - فبراير ١٩٧٧ .

١٦- يوسف صلاح الدين قطب : التكامل بين كليات إعداد المعلم وإدارات التعليم - **صحيفة التربية** - السنه (٤٠) - العدد الرابع- مايو ١٩٨٩ .

الفصل الثانى

إعداد المعلم مبرراته ، وأبعاده ، ونظمه

- مقدمة .
- المبررات التى تدعو إلى ضرورة الاهتمام بإعداد المعلم .
- أسس وأبعاد إعداد المعلم :-
- الإعداد الأكاديمى - التخصصى -
- الإعداد المهنى التربوى .
- الإعداد الثقافى العام .
- نظم إعداد المعلم :-
- النظام التكاملى .
- النظام التتابعى .
- مراجع الفصل الثانى .

إعداد المعلم مبرراته ، وإبعاده ونظمه

قديماً اعتقد الناس أن التربية مسألة قائمة على الخبرة الشخصية ، لا على التجريب العلمى والقياس المضبوط والدراسة الفاحصة المتأنية ، فالتربية عندهم كانت ترادف ما كان شائعاً من التأديب ، وهو أمر يرتبط بالدرجة الأولى بالجانب السلوكى فى الإنسان من حيث علاقاته مع نفسه ومع الآخرين دون أن يكون لها أدنى اتصال بالجانب المعرفى الذى ظل قاصراً على التعليم.

وقد أدى شيوع هذا الفهم للتربية إلى شعور بعدم الحاجة إلى أن تفرو لها ساعات محددة وفقاً لمناهج متخصصة ، تلقى على أيدى معلمين متفرغين ، بالإضافة إلى غياب النظرة التخصصية لها واعتبارها مجالاً واحداً لا تفرقة فيه بين تخصص وآخر ، فإذا كانت القدرة على التعليم مطبوعة وغير مصنوعة ، وهو أمر نشك فيه ، فلا معنى للحديث عن أعداد المعلم وتدريبه عملياً ، إذ تصبح المشكلة والحال هذه ، مشكلة اختيار لذوى القدرة المطبوعة للاضطلاع بتبعات تعليم غيرهم ، أما إذا كانت قدرة الإنسان على تعليم غيره مصنوعة – وهو أمر نميل إليه واثبتته الدراسات ، وأكدته العديد من المؤتمرات والندوات عن إعداد المعلم والتربية العملية – فلا مناص من الاجماع على أهمية طائفة من الحقائق والمبادىء والاجراءات تعين على إعداد المعلم القادر على التصرف وفقاً لمقتضيات الأحوال الراهنة فى المجتمع والمهنة والتلاميذ .

أولاً : المبررات التى تدعو إلى ضرورة الاهتمام بإعداد المعلم :–

إن من مسلمات التوجه المهنى والتربوى والإرشاد النفسى أن الفرد يجب أن يتصور المهنة التى يختارها ،ويعد نفسه لها ، حتى يحقق النجاح فيها ،

ولذلك فهناك اتفاق عام فى معظم دول العالم من خلال المؤتمرات والنـدوات الدولية والإقليمية والمحلية على ضرورة إعداد الفرد إعدادا خاصاً قبل التحاقه بمهنة التدريس ، وإلا يسمح لأحد بممارسة مهنة التدريـس قبل إعداده مهنيـاً وتربوياً لممارسة هذه المهنة ، والواقع أن الإعـداد لممارسـة المهنـة (التأهيل) يختلف كثيراً عن التدريب ، فالتأهيل أو الإعـداد يعنـى أن نعد الشـخص قبل التحاقه بالمهنة ، إعداداً شاملاً لكل ما تتطلبه منه المهنة ، أما التدريب فيكـون غالباً فى أثناء الخدمة أى بعد التحاق الفرد بالمهنة وإعداده لهـا ، وهـو عمليـة مكملة لعملية الإعداد والتأهيل تهدف إلـى تحسـين مسـتوى أدائهم بعد العمل ومساعدتهم على حل ما يواجههم من مشكلات أثناء قيامهم بعمليـة التدريـس ، فالإعداد قبل الخدمة ما هو إلا مقدمـة لسلسـلة متلاحقـة من فعاليـات وأنشـطة النمو التى لابد أن تستمر مع المعلم ما دامت الحياة وما دامـت هنـاك معـارف وفكار وتقنيات جديدة.... .

والواقع أنه توجد مبررات أو أسباب عديدة تقف وراء ضرورة وأهمية إعداد المعلم منها :-

١- أن مهنة التدريس تعد من المهن الفنية الدقيقة التى تحتاج إلى إعداد جيد يتوفر فيمن يقوم بها ، وتتطلب فيمن يمارسها الإمكانيات والصلاحيـات ، فهى ليست مجرد آداء آلى يمارسه أى فرد أو كل فـرد حسـبما توفـرت لديه قدرة تعينه ، أو بقدر ما عنده من علم ، ولكنها مهنـة لهـا أصولهـا ، وعلم له مقوماته ، وفن له مواهبه ، كما أنها لا تعنى نقل المعلومـات أو توصيلها للناشئين من الأجيال البشرية من طريق المعلمين، ولكنها أشـمل من ذلك ، إذا أنها عملية أساسية فى تكوين هذه الأجيال وإعدادهم للحيـاة بمجالاتها المتنوعة .

٢- أن المعلم لا يؤدى مهنة التدريس فترة معينة أو محددة من الزمن ، ولكنه يمارس ذلك العمل طوال سنوات عديدة ، قد تتراوح ما بين الثلاثين والأربعين عاماً وهى الفترة التى تعقب تخرج المعلم من معهده أو كليته وتستمر حتى بلوغه سن الإحالة إلى المعاش ، وهذه العشرات من السنين كفيلة بتربية أجيال متعاقبة ومتنوعة .

٣- إن تقدم العلم وسرعته ، وانفجار المعرفة وانتشارها ، وكثرة العلوم واتساعها ، وتنوع مناهجها ، زود البشرية برصيد هائل من الحقائق والمعلومات والنظريات كانت له انعكاساته المباشرة على مهنة التعليم فأصبح العمل التعليمى وما يتطلبه من قدرات ومهارات ، وممارسات على جانب كبير من التعقيد والتغير ، عما كانت عليه فى الماضى ، ولذلك نادى البعض بضرورة ألا تتجه برامج إعداد المعلم إلى تزويده بالحقائق أو المبادئ ، أو إلى تدريبه على استخدام اجراءات معينة ، وإنما تتجه بالأحرى إلى تنمية قواه وقدراته العقلية ، وإعانته على تكوين رأى يستطيع الدفاع عنه ، وبذلك يصدر فى تعليمه عن معتقدات شخصية اختبرها ، وناقشها مع أساتذته وزملائه وتلاميذه ، الأمر الذى يجعله قادراً على التصرف بلباقة فى المواقف الجديدة التى لا تسعفه الحكمة القديمة أو التقاليد الراسخة فى التصرف أزاءها ، وهذه القدرة على أداء الأعمال بطريقة غير روتينية والتصرف فى المواقف الجديدة ، بلباقة وذكاء وهى أخص ما يميز الشخص المهنى عن غيره .

٤- أن مهنة التعليم تنطوى على كثير من الحقائق والمبادىء العملية التى لا تكتسب بالممارسة فقط ، وإنما تستوجب الدراسة المنظمة التى يمكن من خلالها تزويد المعلم بالمهارات التى تمكنه من إشباع ومواجهة الحاجات

الإنفعالية والجسمية والإجتماعية للتلاميذ ، فالتقدم الهائل الذى أحرزته العلوم الإنسانية فى السنوات الماضية ، وبخاصة فى مجالى علم النفس وعلم الإجتماع ، أثبت أن التربية لا يمكن ان تقف عند حدود الخبرة والتمرس بالحياة ، وإنما هى – بالإضافة إلى ذلك – علم يقف على قدميه له موضوعاته وله مناهجه ، وإذا أردنا الدقة فى التعبير ، قلنا أنه اتضح لنا أنها ليست مجرد علم ، وإنما هى مجال واسع وكبير ، ويضم داخل حدوده عدداً كبيراً من التخصصات العلمية ذات الحدود والمعالم الواضحة ، تقوم على الدراسة المتأنية وفقاً لخطوات البحث العلمى المعروفة ، وتصل فى كثير من الأحيان إلى قواعد وقوانين وتعميمات تفيدنا فى التفسير والتنبوء ، وفى مدنا بالقدرة على ضبط بعض الظواهر والتحكم فيها لتسييرها وفقاً لأمانى الإنسان وتطلعاته حاضراً ومستقبلاً ، ومن ثم فقد لزم لمن "يربى" ولا يعلم ، أن يقوم أولاً بدراسة التربية مجالاً ومنهجاً ، خاصة وأن النظرة إليها اليوم نظرة متكاملة تجعلها تضم الجانب المعرفى والوجدانى والسلوكى .

٥- أنه مما يزيد من أهمية وضروره إعداد المعلم مهنياً وثقافياً وإجتماعياً تعدد أدواره وكثرتها ، فالمعلم إلى جانب قيامه بدوره التعليمى – فى مادة تخصصه – عليه أن يقوم بدور إجتماعى لا يقل عن دوره التعليمى ، فهو رائد فى مدرسته وبيئته ومجتمعه ، وهو قائد لجماعات كثيرة ومتعددة من التلاميذ ، ويعدهم لحياة مجتمعهم الجديد بقيمه ومثله ومناهجه وما يتطلبه من أنماط سلوكية ، فاعادة تشكيل الأمم وتطوير قيمها وما يحدث فيها من تطور ثقافى ، للمعلم نصيب كبير فى أحداث ذلك ، عن طريق تنشئه الأجيال بقدر ما لديه من علم ووعى وإدراك وقدرة على التوجيه ، وبقدر ما يبذله من جهد .

- إن إتقان المعلم لمادة تخصصه فقط لن يجعل منه معلماً ناجحاً تماماً في مهامه الوظيفية ، ولذا أصبح من الضروري الإهتمام بالإعداد المهني والثقافي للمعلم ، وذلك بسبب تطور وتعدد العلوم التي تكون مضمون التعليم من جهه، والأدوار والمسئوليات التي يضطلع بها المعلم المعاصر وتنوعها من جهة أخرى ، فدور المعلم في البيئة المحلية ، ودوره كحلقة اتصال بين المدرسة والمجتمع المحلي ، ودوره في مهنة التدريس ، يستوجب العناية بالإعداد المهني للمعلم ، بهدف القيام بالأدوار السابقة على أكمل وجه ، وذلك بدلاً من الوقوع فريسة الصراع بين المهام المختلفة لتلك الأدوار ، ولذا يجب التركيز في برامج إعداد المعلمين على الجوانب التي من شأنها تنمية قدرات المعلمين على الإسهام في تحسين أوضاع المجتمع ، والتركيز على الجوانب الثقافية التي تسهم في تسليح المعلم بخلفية عريضة عن الثقافة العامة .

ثانياً : أسس وأبعاد إعداد المعلم :-

تتحدد أسس وأبعاد إعداد المعلم ، من خلال متطلبات المهنة التي يؤديها المعلم وهي مهنة التدريس ، الواقع اننا إذا نظرنا إلى مهنة التدريس باعتبارها تتشكل من معلم وتلاميذ ومادة تعليمية وسلوكيات وقيم ينقلها المعلم إلى تلاميذه ، في مجتمع له ثقافة معينة ، فإننا نجد أن متطلبات هذه المهنة يمكن أن تتحدد في عدة جوانب منها :

- معرفة دقيقة لمادة التخصص التي سوف يدرسها المعلم .
- معرفة دقيقة بكيفية توصيل المادة التعليمية إلى التلاميذ .
- معرفة دقيقة بخصائص التلاميذ : مراحل نموهم ، كيفية تعليمهم ، والعوامل المؤثرة في كل ذلك .

- معرفة دقيقة بطبيعة النظام التعليمى والعوامل المؤثرة فيه ، سواء على المستوى المحلى أو القومى أو العالمى .
- ثقافة عريضة تضم ثقافة مجتمعه وعصره ، إلى جانب إلمامه بمبادئ العلوم المختلفة ، وأن يدرك من كل علم ما ينفى عنه سمة الجهل ، ويجعله عارفاً بأصوله أو بالمبادىء الأكثر أهمية فيه ، وإلا يدع فنا من العلوم إلا نظر فيه ، يعتنى من كل علم بالأهم فالمهم .

ولذلك فإنه مهما اختلفت نظم إعداد المعلمين ، فإن عملية الإعداد نفسها ، يجب أن تشتمل على ثلاثة جوانب رئيسية هى الإعداد الثقافى العام ، والإعداد الأكاديمى أو التخصصى ، والإعداد المهنى أو التربوى ، وفيما يلى نتحدث عن هذه الجوانب بشىء من التفصيل :-

١- الإعداد الأكاديمى أو التخصصى :-

المعلم كما هو معروف فى أى مرحلة تعليمية مسئول عن تعليم مادة معينة أو أكثر ، وعليه يصبح من الضرورى بالنسبة للمعلم أن يكون معداً فى هذا الفرع أو ذاك من المعرفة بدرجة تتسم بالعمق والشمول . فتعمق المعلم فى مادة تخصصه شرط ضرورى لنجاحه كمعلم ، فالمعلم لا يوصف بالكفاءه، ولا يوصف تعليمه بالجودة حتى تكتمل له معرفة مادته التى يقوم بتدريسها ، وحتى يلم بطبيعتها من حيث محتواها ، وما تشتمل عليه من تفاصيل وفروع ، وحتى يكون مستوعباً لها متفهماً لأصولها . وهذا يقتضيه ألا ينقطع عن التعليم ، وأن يداوم الدراسة والبحث فى فروع المعرفة التى يقوم بتدريسها .

والواقع أنه لا يكفى المعلم أن يعرف أوليات المادة التى يعلمها لتلاميذه ، لكى ينجح فى عمله ، ذلك لأن الإنسان لا يمكن أن يدرك حقيقة علم من

العلوم . حتى المبادىء الأولية منه . إلا إذا اطلع على آفاقه العليا ، هذا إلى جانب أن المعارف الضئيلة قلما تثير أذهان التلاميذ ، أو تحرك أخيلتهم ، فإذا اقتصر المعلم على تلقين ما عنده من المعارف القليلة لم يفد التلميذ منها إلا أن يحفظها عن ظهر قلب ، وقلما تفهمها فهماً يبعث على التفكير والتأمل بالإضافة إلى أنه كلما كانت إحاطة المعلم بمادته أوسع ، كان ميل تلاميذه إليه أعظم ، فيحبونه ويعجبون به ، ويقبلون عليه لما يجدون عنده من غزارة المادة ، وحسن التصرف ، وتقديم موضوعات علمه لطلابه بطريقة مشوقة ، تنفى عنهم السأم ، وتدفع عنهم الملل ، ولذلك إذا شئنا أن نكون معلمين صالحين ، وجب علينا أن نكون على دراية كافية بالموضوع الذى نعلمه ، وهذه قاعدة أولية من قواعد التعليم .

ومما تجدر الإشارة إليه أن إقبال المعلم بمهمة عالية على البحث فى آفاق مادة تخصصه والإطلاع على دقائقها لن يتحقق إلا إذا آمن المعلم بقيمة هذه المادة وأحبها وشغف بها ، فالمعلم إذا أحب علمه أقبل عليه ، ووجد عظيم لذته وغاية بغيته فى تعلم ذلك العم وتعليمه ، كما أن حب المعلم لمادته ، يؤثر فى طريقه تدريسه ، فإذا كان كارهاً للمادة التى يدرسها فترت همته ، ونفر الطلاب من دراستها .

ومن كل ما سبق فإن الإعداد الأكاديمى ينبغى أن يسلح معلم المستقبل فى كليات التربية بالمنهج والتكنيك الذى يمكنه من تزويد نفسه بما يجد ويستحدث عقب تخرجه من معهده حيث تكون المعلومات والمعارف التى تلقاها أثناء إعداده قد عفا عليها الزمن بعد تخرجه بسنين قليلة ، ومن هنا فإن التدريب الفترى بعد التخرج يصبح ضرورة للمعلم لإمداده بالجديد من المعارف والمكتشفات فى مجال المادة التى يقوم بتدريسها .

٢- الإعداد المهنى والتربوى :

المعرفة بالشيء لا تعنى القدرة على نقله إلى الأخرين ، ومن ثم فقد نجد عالماً بارزاً فى مجال ما إلا أنه قد لا يصلح لمهنة التعليم ، لافتقاره إلى القدرة على نقل تلك المعارف إلى المتعلمين ، ومن هنا تبرز أهمية الإعداد المهنى للمعلم .

ويتلخص هذا النوع من الإعداد فى إمداد المعلم بالثقافة النفسية والتربوية، بحيث تتضمن الفهم الواعى والعميق بمطالب النمو فى كل مرحلة، وطرق التدريس ذات الفعالية ، وطرق تناول المقررات والمناهج ، العوامل المؤثرة فى التحصيل والفهم – وغيرها من عوامل ومؤثرات تميز المعلم المعد إعداداً تربوياً ونفسياً (مهنياً) عن زميله غير المعد فى هذا المجال .

ولقد أغفل جانب الإعداد المهنى فى إعداد المعلمين فى الماضى ، ويرجع ذلك فى الأصل إلى الاعتقاد الذى كان سائداً فى العصور الماضية ، بأن غاية التعليم هى مجرد توصيل المعلومات إلى أذهان التلاميذ عن طريق التلقين ، فتنمو بذلك قدرتهم على التفكير ، وأنه بناء على ذلك ما دام المعلم يعرف مادته جيداً ، فلا حاجة به إلى أكثر من ذلك لنقلها إلى عقول التلاميذ ، ولكن تطور الأفكار التربوية قد غير كل هذا ، فلا القدرة على التفكير تنمو بمجرد استقبال المعلومات استقبالاً سلبياً ، ولا غاية التعليم الآن هى مجرد توصيل المعلومات إلى عقل الطفل ، بل أصبحت غايته الأساسية إعداد المواطن الصالح الذى يشارك اشتراكاً فعالاً ومثمراً فى حياة مجتمعه .

والمعلم لا يستطيع توجيه العملية التربوية توجيهاً صحيحاً إلا إذا فهم غاية التربية حق الفهم وآمن بها وبشروطها ، وبالعوامل التى تؤثر فيها ، ولا يستطيع تحريك فاعلية التلاميذ والأخذ بيدهم فى طريق النمو ، إلا إذا فهم

طبيعتهم وقوانين نموهم فهماً كاملاً ، ولا يستطيع إعداد تلاميذه ليكونوا أعضاء نافعين فى المجتمع إلا إذا درس حياة الجماعة ومشكلاتها دراسة وافية ، فهذه الدراسة تمكنه من فهم العوامل البيئية التى تؤثر فى نشأة تلاميذه، وفى إنتاجهم الدراسى ، وتعده أيضاً للمساهمة فى العمل على النهوض بالبيئة التى سيعمل بها ونشر التعليم فيها .

ومن ثم تصبح الدراسات النفسية الخاصة بالأطفال والمراهقين ، وكذلك الطرق التربوية المختلفة والمناهج وطرق التقويم والوسائل التعليمية وأصول التربية والتربية المقارنة – وغيرها من مواد ومعارف ضرورة لا غنى عنها للمعلم ، ويعتبر الإعداد المهنى عملية توظيف صحى للإعداد الأكاديمى ، من حيث ترشيده وتطويعه لخدمة الأهداف التربوية ، ناهيك عن أهداف المجتمع وفلسفته وتطلعاته ، فلا نستطيع مثلاً أن نتصور معلماً فى مجتمع معين يجهل اتجاهاته القومية والوطنية ومطالب التغيير الإجتماعى المنشود ، ولا نستطيع أن نتصور معلماً غير متعمق فى تخصصه ، فى هذا العمر الذى تزداد فيه أهمية التخصص والبحث ، ولا نستطيع أن نتصور معلماً يمارس التعليم دون اتقان الطرق والأساليب الحديثة والتعمق فى أصول مهنته وعلاقتها بميادين المعرفة المختلفة ، ولا نستطيع أن نتصور معلماً ناجحاً غير ملم ببنية القيم المطلوبة ، ولا نستطيع أن نتصور معلماً لم يحقق الوحدة والتكامل بين هذه الجوانب المختلفة .

ثالثاً : الإعداد الثقافى العام :-

تعد مهنة التعليم من أكثر المهن طلباً لخلفية ثقافية عريضة ، والمعلم بحكم عمله القيادى لابد له من الإلمام الشامل بجوانب الحياة المتعددة ، مع الاهتمام بالقضايا العامة واتخاذ موقف معلن ازاءها ، فوظيفة المعلم هى تقديم

التلميذ لمجتمعه ، وتقديم ثقافة المجتمع للتلميذ ، وهذا التقديم يتطلب من المدرس أن يعرف الثقافة بقدر ما يعرف التلميذ ومن هنا فالاهتمام بقضايا الثقافة والقضايا العامة فى المجتمع ، وفهم متغيراتها ، يمكن المعلم من أداء مهمته بنجاح تام ، فالإلمام بالأداب المحلية والعالية ، واقتصايات البلاد ونظمها ، الصراعات السياسية ومنطلقاتها ، الفنون واتجاهاتها ومدارسها ، كلها أساسيات عامة فى إعداد المعلم ، فالتكوين الثقافى أصبح اليوم أحد الأسس الرئيسية الهامة التى تقوم عليها برامج إعداد المعلم بجانب التكوين التخصصى والتكوين المهنى ، وذلك لأن هذا التكوين ضرورى لعدة أسباب ، أو لعدة اعتبارات تبرز أهمية دراسة الثقافة للمشتغلين بالتربية منها :

١- أن دراسة الثقافة تمكن المربين من أداء عملهم بصورة أفضل ، وعلى أساس من الفهم الواضح لابعادها ، فهى تساعد المعلم على تعميق فهمه لثقافة بلده ، كما تمكنه من القيام بدوره الثقافى بصورة علمية فى ضوء من الفهم لخصائصها ونظرياتها ، وكلما زادت المعلومات العامة للمعلم كلما كان أقدر على نيل ثقة تلاميذه والتأثير فيهم ، ومن ناحية أخرى تساعد الثقافة العامة المعلم على نضوج شخصيته واتساع أفقه وسعة إدراكه ، مما يخلصه من روح التعصب لتخصصه الدقيق أو ميدان عمله الضيق ، فكثير ما يسأل التلميذ معلمه عن خبر فى صحيفة يومية على سبيل المثال أو مسرحية تليفزيونية شاهدها أو إشاعة تتردد .... الخ من خواطر ومعارف خارج نطاق التخصص الأكاديمى ، والتلميذ لديه ثقة كاملة فى مدرسه ، ويظن دوما أنه الأكثر علماً وفهماً ، وربما لجأ إليه فى كثير من الأمور الخاصة والشخصية التى لا يستطيع مواجهة والديه بها ، وبالقدر الذى يستطيع المعلم أن يكسب ثقة تلاميذه واحترامهم فى

ضوء ثقافته الشاملة ، بنفس هذا القدر يحقق المعلم النجاح فى العملية التربوية .

٢- إن دراسة الثقافة ضرورية لنجاح المعلم فى قيامه بالدور الإجتماعى المطلوب منه ، فالمعلم قائد وموجه فى منطقته وتحتم عليه طبيعة العلاقات الإجتماعية المستمدة من دوره المهنى أن يكون على صلة بقطاع كبير من الناس سواء كانوا أولياء أمور تلاميذه أو اهالى منطقته ، تفرض هذه العلاقات على المعلم مواقف يحتم عليه فيها أن يكون له أساس عريض من الثقافة العامة إذا أراد أن يواجه هذه المواقف بنجاح .

٣- إن دراسة الثقافة تساعد المعلم على أن يكون معبراً عن كل ثقافة فرعية بدلاً من أن يكون معبراً عن جانب واحد من الثقافة بحكم انتمائه إلى أصول إجتماعية معينة ، فالمعلم - وهو عادة من الطبقة الوسطى يستفيد من دراسته للثقافة - ينبغى ألا يكون معبراً فقط عن قيم هذه الطبقة ومثلها العليا ، وإنما يجب أن يكون معبراً عن ثقافة المجتمع كل المجتمع.

٤- أن مزيداً من الثقافة العريضة للمعلم سيساعده على فهم الكثير من نواحى التقدم الإنسانى المختلفة ، أو على فهم موقف مادة تخصصية من مجالات التقدم الإنسانى المختلفة ، أو على العلاقات المختلفة بين مجال مادته ومجالات العلوم الأخرى .

٥- أن مزيداً من الثقافة العريضة للمعلم سيجعله يقدر ما للمجالات الأخرى للمعرفة من فضل على نواحى التقدم الإنسانية ، كما سيجعله يتنازل عن روح التعصب التى تصيب أحياناً أصحاب التخصصات الدقيقة الضيقة

فى مجالات المعرفة الإنسـانية ، بـل أنـه سيصبح مقدراً لجهود العلمـاء الأخرين الذين يعملون فى مجالات المعرفة الإنسانية المختلفة .

٦- تساعد الثقافة العريضة المعلم على أن يعكس فى تدريسه تشابك مجـالات الحياة الإنسانية ، ومجالات المعرفة الإنسانية ، كما تسـاعده علـى تفسير كثير مـن المشـكلات المختلفـة التـى يثيرهـا التلاميـذ أو يواجهونهـا فـى مدارسهم .

٧- الثقافة العريضة تساعد المعلم على تكويـن لغـة مشـتركة تسـهل الاتصـال العلمى والتربوى بين معلمى المواد المختلفة فى مدرسة واحدة ، فالتعاون بيـن معلمـى المـواد المختلفـة فـى مدرسـة واحـدة مسـألة ضروريـة ، بـل ولازمة لتحقيق النمو الأفضل للتلاميذ ، وإذا كان لهذا التعاون أن يتحقـق فـلا بـد لكـل معلـم أن يعـرف بمـاذا تعنـى المـواد الأخـرى فـى المنهـج الدراسى، وبماذا تعنى المواد كلها فى نمو التلاميذ .

يستخلص من كل ذلك أن الإعداد الثقافى للمعلـم عـامل هـام مـن عوامـل نمو شخصية المعلم ، وهذه الثقافة العريضة تتيح له التعرف على علوم أخرى غير تخصصه وتساعده على التعرف على صـورة أكبر للعـالم المحيـط بـه ، والمشكلات البيئيـة المحليـة التـى يعيـش فيهـا ، وارتبـاط كـل ذلـك بتخصصـه والتعرف على اتجاهات أسلوب الحياة فى الدول المختلفة .

ثالثاً : نظم إعداد المعلم :-

يوجد نظامين لإعداد معلمى التعليم الأساسى ، ومعلمى المرحلـة الثانويـة هما : النظام التكاملى والنظام التتابعى ، وسوف نعرض فيما يلى لجوانب كـل نظام ومميزاته وعيوبه .

١- النظام التكاملى :

وهو النظام الذى يتلقى فيه الطلاب خلال سنوات دراساتهم فى كليات التربية والتربية النوعية والأقسام التربوية بكلية البنات بجامعة عين شمس ، المواد التخصصية الأكاديمية ، والمواد المهنية التربوية فضلاً عن المواد الثقافية جنباً إلى جنب ، فهو تكاملى باعتبار أنه يمزج بين التخصص الأكاديمى للمادة الدراسية وبين الإعداد المهنى والتربوى ، حيث تخصص السنتان الأوليان من الدراسة للإعداد الأكاديمى بمواده وفروعه إلى جانب بعض المواد الثقافية ، بينما تشمل خطة الدراسة فى السنتين الأخيرتين على المواد التربوية بفروعها إلى جانب الدراسة التخصصية الأكاديمية بالإضافة إلى ممارسة التدريب العملى فى المدارس خلال هاتين السنتين .

مميزات هذا النظام : يتميز هذا النظام بعدة مميزات من أهمها :-

١- يمكن السلطات المسئولة عن إعداد المعلم من إعداد الأعداد المطلوبة لميدان التعليم من حيث الكم ومن حيث الكيف ، إذ يمكن تقديم موضوعات تخصصية ، تتلاءم مع ما هو مطلوب من المعلم الذى يتخصص لتدريس فرع معين ، ويمكن عن طريقه كذلك إتاحة الفرصة للمعلم للتخصص فى فرعين من فروع المعرفة ، بينهما صلة أو تقارب ، يستطيع القيام بتدريسهما أو تدريس أحدهما وفقاً لحاجة النظام التعليمى .

٢- معرفة الطالب منذ بداية التحاقه بهذا النظام ، أنه سيصير معلماً ، الأمر الذى يساعده على التكيف مع مهنته ، وفى ضوء مستلزماتها يعيش سنوات إعداده لهذا العمل .

٣- دراسة المواد التربوية بجانب المواد التخصصية ، مما لا يترك فرصة لنسيان المادة العلمية التى تخصص فيها الطالب .

٤- قلة التكاليف حيث يتكلف الطالب فى هذا النظام ، أقل مما يتكلفه فى النظام التتابعى ، ففى النظام التتابعى يقضى الطالب أربع سنوات ، ثم يمضى سنة أخرى فى الدراسة . مما يزيد من الأعباء المالية للدولة بينما يقضى فى النمط التكاملى أربع سنوات فقط .

عيوب النظام التكاملى : يوجد على النظام التكاملى عدة أمور أهمها :-

١- أن الإعداد الأكاديمى فى مواد التخصص لا يلقى فى ظل هذا النظام- رغم أهميته - العناية المطلوبة ، لأن الطالب المعلم عليه أن يدرس خلال الأربع سنوات التى يقضيها فى كليات التربية دراسات تخصصية ومهنية وثقافية ، ولذلك لا يصل فى تخصصه إلى نفس المستوى الذى تحققه الكليات الجامعية المتخصصة (الأداب - العلوم) . وفى هذا الصدد يلاحظ أن كليات الأداب والعلوم تعتبر ما يدرسه طالب كلية التربية لا يعادل أكثر من مما درسه طلاب الفرقة الثانية بكليات الأداب والعلوم ، ولهذا فإنها تشترط لمن يريد أن يكمل دراسته العليا التخصصية من طلاب كليات التربية دراسة مقررات الفرقتين الثالثة والرابعة .

والواقع أن كليات التربية تختلف عن كليات الأداب والعلوم من حيث الهدف الذى تسعى كل منها إلى تحقيقه ، وأن الدراسة أو التدريس فى مرحلة التعليم الأساسى والمرحلة الثانوية قد لا يتطلب تخصصاً أكاديمياً عالياً ، ولكن من ناحية أخرى نحن نعيش عصر يحتم على المعلم أن يكون متمكناً من تخصصه قادراً على متابعة ما يستجد من بحوث ودراسات فيه .

٢- أن الخبرة تدل على أن الطلاب فى هذا النظام ينظرون إلى مواد تخصصهم الأكاديمى على اعتبار أنها مواد الدراسة الأصلية ، بينما

ينظرون إلى المواد التربوية على أنها مواد إضافية لا يولونها عناية كبيرة ، بل يعتبرها بعضهم عبئاً ثقيلاً يودون لو تخلصوا منه .

٢- النظام التتابعى :-

وهو النظام الذى يلتحق فيه خريجو الكليات الجامعية الذين يرغبون العمل بمهنة التدريس ، لمدة عام (الدبلوم العامة نظام السنة الواحدة) أو عامين (الدبلوم العام نظام السنتين) بكليات التربية ، يتابعون فيه دراستهم فى فروع التربية وعلم النفس ويتدربون خلال هذه الفترة على التدريس فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى ، وفى المرحلة الثانوية ، ويعدون إعداداً فنياً ووظيفياً كمعلمين ويحصلون فى نهايتها على الدبلوم العام فى التربية . فهذا النمط تتابعياً باعتبار أن الدراسة الجامعية الأولى تكون متبوعة بدراسة جامعية أخرى ، فالأولى تخصصية أو أكاديمية ، والثانية تربوية أو مهنية .

مزايا النظام التتابعى : يتميز هذا النظام بعدة أمور منها :-

١- التعمق فى المواد التخصصية أو الأكاديمية ، إذ يقضى الطالب سنوات دراسته الجامعية الأولى فى تعلم مادة تخصصية ، ثم يدرس المواد المهنية والتربوية فى فترة تكرس لها وحدها ، دون أن تكون هناك مواد أخرى تلقى عليها ظلالاً توحى بأنها ثانوية إضافية .

٢- أن وجود كليات أو أقسام جامعية للتربية يعطيها مسئولية محددة تستطيع معها ان تنطلق فى تطوير نفسها ، وأن تمارس إجراء البحوث والدراسات التى يقوم بها الطلاب للحصول على درجات عليا ، وأن تقوم بعمل دبلومات متخصصة فى فروع التربية وعلم النفس .

٣- يزيد هذا النظام من أهمية الدراسة التربوية فى نفوس الطلاب ويشعرهم بالحاجة إليها وأنه لابد للقيام بالتدريس من متابعة هذا النوع من الدراسة التأهيلية .

٤- أن هذا النظام يهيء الفرصة لتدريب الأعداد التى نحتاج إليها من خريجى الكليات الزراعية التجارية والهندسية ، وغيرها للتدريس بالمدارس الثانوية الفنية ، أو سد النقص فى عدد المعلمين بصفة عامة وقت الحاجة، وعندما ترغب الدولة فى زيادة أعدادهم فهو نظام يوفر الأعداد الكبيرة من خريجى الكليات المختلفة ممن يحتاج إليهم فى أنواع متعددة من التخصصات وفى مراحل التعليم العام والفنى .

عيوب النظام التتابعى : على الرغم مما سبق من مميزات فإنه يؤخذ على هذا النظام ما يأتى :

١- أن قضاء عام دراسى فى تحصيل المواد التربوية يبعد الطالب عن مادة تخصصه ، وقد تندثر معلوماته عنها ، مما يدع فرصة لنسيانها نتيجة عدم متابعتها والاستمرار فى دراستها ، وقد تكون الخسارة مزدوجة إذا نظر إلى المواد التربوية نظرة سطحية ، وأنها مواد ثانوية وإضافية كما يفعل بعض الطلاب .

٢- أن بريق بعض المهن الأخرى - غير التدريس - يجذب الكثير من الشباب حتى بعد تخريجهم فى النظام التتابعى ، مما يغريهم بالعمل فى مجالات أخرى ، وهم بهذا يفوتون على الدولة فرص الاستفادة بهم فى سد العجز فى إعداد المعلمين طبقاً لزيادة التلاميذ والمدارس .

٣- إذا كان النظام التكاملى يتميز بأن الطالب يعرف منذ أول يوم فى الجامعة أنه قد اختار طريق العمل بمهنة التعليم ، فإن الطالب فى ظل النظام التتابعى لا يهئ ذهنياً خلال مدة كافية لهذه المهنة ، خاصة وأنه قد لا يكون راغباً فى مهنة التعليم عند التحاقه بالجامعة وربما حتى حصوله على المؤهل الجامعى .

٤- أن التعمق فى مادة تخصصية واحدة قد لا يتناسب مع الزيادة المستمرة فى أعداد التلاميذ وأعداد المدارس التى لا تحتاج إلى تخصصات دقيقة فى بعض الأحيان كالمدارس الصغيرة ذات الفرق الدراسية المحددة ، أو التى لا يكون فيها من حصص بعض المواد – مثل الكيمياء الفيزياء والبيولوجى – ما يمكن أن يمثل عملاً كاملاً لمدرس متفرغ .

٥- زيادة النفقات التى تتحملها الدولة لسنة دراسية كاملة ، إلى جانب ما تكلفته من قبل .

والواقع أن متطلبات الظروف المعاصرة لحياتنا التعليمية تقتضى الأخذ بهذين النظامين فى إعداد المعلمين ولكن مع مراعاة التنسيق بينهما سواء فى الإعداد الأكاديمى التخصصى أو المهنى التربوى .

مراجع الفصل الثالث

١- أحمد حسن عبيد : **فلسفة النظام التعليمى وبنية السياسة التعليمية دراسة مقارنة**- مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة- ١٩٧٧ .

٢- حسن إبراهيم عبد العال : **فن التعليم عند بدر الدين بن جماعة** - مكتب التربية العربى لدول الخليج - الرياض - ١٤٠٤ هـ .

٣- سعيد إسماعيل على : مجالات العلوم التربوية - **فى كتاب المدخل فى العلوم التربوية** - عالم الكتب - القاهرة ١٩٨٢ .

٤- سعيد إسماعيل على : **أنهم يخربون التعليم - كتاب الأهالى** - العدد التاسع - جريدة **الأهالى - القاهرة** - يناير ١٩٨٦.

٥- عبد المجيد عبد التواب شيحه : **نحو صيغة جديدة لإعداد المعلم** - بحث مقدم إلى مؤتمر التربية العلمية وإعداد المعلم - كلية التربية ببنها - جامعة الزقازيق ١٩٨٤ .

٦- عبد المعين سعد الدين هندى : الثقافة العامة لدى المعلمين "دراسة ميدانية" - **المجلة التربوية** - العدد السادس - الجزء الأول - كلية التربية بسوهاج - جامعة أسيوط - يناير ١٩٩١ .

٧- عرفات عبد العزيز سليمان : **المعلم والتربية ، دراسة تحليلية مقارنة لطبيعة المهنة** - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة- ١٩٧٧ .

٨- عزيز حنا داود : **دراسات وقراءات تربوية ونفسية (٢)** - ط ٢ - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٨١ .

٩- مجدى عزيز إبراهيم : مدى تحقيق أهداف المواد التربوية والنفسية المقررة على طلاب كلية التربية بدمياط - فى الإعداد المهنى لمعلمى الرياضيات - **التربية المعاصرة** - ع ٤ - يناير ١٩٨٦ .

١٠- محمد لبيب النجيحى : **فى الفكر التربوى** - الجزء الثانى - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٨١ .

١١- محمد منير مرسى : **أصول التربية** - عالم الكتب - القاهرة - ١٩٨٤.

١٢- نبيل أحمد عامر صبيح : **دراسات فى إعداد وتدريب المعلمين** - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٨١ .

الفصل الثالث

بعض مشكلات إعداد وتدريب معلمي التعليم الأساسي أثناء الخدمة ومقترحات للتغلب عليها في ضوء الواقع التعليمي في مصر

مقدمة :

شغلت قضيـة إعداد المعلـم وتدريبـه كافـة المهتميـن بقضايـا التربيـة فـى الماضى وما زالت شغلهم الشاغل فى الحاضر والمستقبل - وبعد هذا المؤتمر صورة من صـور الإهتمـام بهذه القضيـة - إنطلاقـاً مـن الإيمـان بـأن المعلم يشكل بعداً رئيسياً فى العملية التعليمية بصفة عامة - وفى المرحلـة الأساسية بصفة خاصة - فهو يقوم بالعبء الأكـبر فـى تحقيـق أهدافهـا وهـو المسـتخدم للإمكانيات التعليمية وتسخيرها فـى خدمـة هذه العمليـة ، فمهمـا بلـغ مسـتوى الأهـداف التربويـة مـن طمـوح ، ومهمـا بلغت السياسـات التربويـة والخطـط المنبثقة عنها من أحكام ، فإن المسئول المباشر والعامل الحاكم فـى تنفيذ هذه السياسات ، ونجاح مخططاتها هو المعلم .

ولذلك فإن نجاح التعليم الأساسى أو فشله يعتمد إلى حد كبير على توافر المعلم المؤهل تأهيلاً جيداً ، ليتولى مسئولية النمـو المتكـامل فـى ظـل مفهـوم وأهداف التعليم الأساسى فعدم توافر المعلمين الأكفاء المدربين والقادرين على إستيعاب مفاهيم التعليم الأساسى ومقرارته وطرائقه ووسائل تدريسها ، يعتبر من أهم الصعوبات التى يمكن أن تواجه تنفيذ التعليم الاساسى .

وإذا كان من الأمور البديهيـة أن المواصفـات التـى يجـب أن تتوافـر فـى المعلم مهنيا تتحدد بطبيعة وأهداف المرحلة التعليمية التى يقوم بالتدريس فيها، وبمجال التخصص الذى يخدمه فى خطة الدراسة ، وإذا كانت مرحلـة التعليم الاساسى مرحلة شاملة ومتكاملة تجمع بين النواحـى النظريـة والعمليـة ، فـإن الأمر يتطلب ضرورة أن يكون اعداد معلم التعليم الاساسى سـواء فـى الحلقـة الاولى " الابتدائية " أو المرحلة الثانية " الاعدادية " بصورة موحدة ومتكاملة"، كمـا يتطلـب اعـداداً يتفـق وطبيعـة مرحلـة التعليـم الاساسـى التـى تجمـع فيهـا

الدراسة بين النظرية والتطبيق ، وتتجه المقررات فيها إلى التكامل ، بما يستلزم اعداد معلم قادر على استيعاب هذا التكامل وينفذه من خلال تدريسه ، فتطور وتعدد أدوار المعلم " معلم التعليم الاساسى " ينبغى أن ينعكس بصورة واضحة على برامج الاعداد التربوى . ويوجب على مؤسسات اعداد المعلم أن تغير من سياستها وبرامجها ، حتى يتسنى للطلبة الذين تعدهم ، أن يتزودوا بما يمكنهم من الاضطلاع بالمسئوليات والادوار الجديدة التى فرضتها تحديات ومطالب العصر . أو تفرضها الاهداف الجديدة للتعليم الاساسى .

الواقع أن ما يحققه التعليم الاساسى من أوضاع أفضل-على المستوى النظرى – فى مجال اعداد الأفراد للمواطنة المنتجة وتهيئتهم لنمط اجتماعى وفكرى متجانس ، وربط التعليم بالبيئة والجمع بين الثقافة النظرية والمهنية ، وما تمثله مرحلة التعليم الاساسى من أهمية باعتبارها بداية السلم التعليمى وعليها يتوقف المستوى العلمى للمتعلمين فى المراحل التالية ، وما يمثله اعداد معلم التعليم الاساسى وتدريبه من أهمية فى تحقيق أهداف التعليم الاساسى ، كل ذلك يتطلب ضرورة التعرف على مشكلات اعداد معلمى التعليم الاساسى ، ومحاولة البحث عن حلول لها ، وذلك من خلال مناقشة البدائل المختلفه لحل هذه المشكلات فى ضوء امكانات الواقع التعليمى وغير التعليمى. وهو ما يتفق مع الاتجاهات التى باتت تلقى قبولا فى دراسات التربية، والمتمثلة فى ضرورة ألا يكتفى الباحث بالتوصل إلى مجموعة من التوصيات والحلول المقترحة وتنتهى مهمته عند هذا الحد ، بل يخطو خطوة أبعد بالنسبة للحلول التى يطرحها متأملا فى أمكانية نجاحها أخذا فى الاعتبار الواقع التعليمى وغير التعليمى الذى تنفذ من خلاله تلك الحلول .

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

فى ضوء ما سبق تحددت مشكله الدراسة فى محاوله الاجابة عن التساؤلات الأتية : _

١ – ما اهم مشكلات اعداد وتدريب معلمى التعليم الاساسى اثناء الخدمة ؟ .

ب _ ما الحلول المختلفة التى يمكن أن تسهم فى التخفيف من حدة مشكلات اعداد وتدريب معلمى التعليم الاساسى وما الجوانب المساعدة والمعوقة لتنفيذ تلك الحلول فى ضوء معطيات الواقع التعليمى فى مصر ؟

ج _ ما التصور المقترح لنظام إعداد وتدريب معلمى التعليم الاساسى أثناء الخدمة ؟

هدف الدراسة :

سعت الدراسة الراهنة إلى التعرف على اهم مشكلات إعداد وتدريب معلمى التعليم الاساسى اثناء الخدمة ، والحلول المختلفة التى يمكن أن تسهم فى التخفيف من حدتها ومناقشة امكانية تطبيق الحلول فى ضوء معطيات الواقع التعليمى فى مصر ، ووضع تصور مقترح لما يمكن أن يكون عليه نظام إعداد وتدريب معلمى التعليم الاساسى اثناء الخدمة .

أهمية الدارسة : –

تكمن اهمية الدراسة فيما يلى : –

١ – انها تتناول مرحلة من أهم المراحل التعليمية واخطرها– مرحلة التعليم الاساسى – باعتبارها قاعده التعليم كله، والأساس الذى تقوم عليه مراحل التعليم الأخرى ، كما أنها تمثل بالنسبة للأطفال كل شيء تقريبا ، فهم

يكتشفون أنفسهم من خلالها ، وتتفتح بالتدريج طاقاتهم ، ويلتمسون فى أطار نشاطاتها الوعى بما يحيط بهم ، ومن خلال دروسها وفعاليتها يطلون على الحياة فى المجتمع الكبير ليعوا قيمة معاييره ، وعلى دربها ينمون ويكبرون ، وتبدأ خبرتهم ومهاراتهم بالتراكم والتزايد ، وقدراتهم بالوضوح والتميز والانطلاق .

٢ – انها تتناول أهم جوانب العملية التعليمية وأخطرها – المعلم – خاصة فى مرحلة التعليم الاساسى ، فنوعية المعلمين تعد من أهم العوامل التى تقرر نوعية التربية فمهما شيدنا من أبنية تعليمية ، وزودناها بالأدوات والمعامل والمكتبات .. وغيرها ، فلن يكون لكل ذلك الفاعلية المطلوبة ، ما لم يكن اساسها المعلم المؤمن بمهنته ، والمؤهل لها تأهيلاً علميا وفنيا بدرجة كافية والراضى عن عمله .

٣– أنها تتناول قضية أساسية من أهم قضايا المعلم – الاعداد والتدريب اثناء الخدمة – ذلك ان حسن اعداد المعلم وتدريبه اثناء الخدمة شرط اساسى لحسن اداءه لعمله وهو الركيزة الاساسية لاصلاح التعليم وتطويره ، فأى اصلاح فى التعليم لا يسبقه اعداد وتدريب سليم للمعلم ، إنما هو إصلاح مقضى عليه بالفشل سلفا ، لانه يغفل احدى دعائم الاصلاح الاساسية .

٤– أنه مما يزيد من أهمية الدراسة ، أنها لا تقف عند حد التعرف على مشكلات اعداد وتدريب معلمى التعليم الاساسى والحلول المختلفة لها ، ولكنها تتجاوز ذلك إلى محاولة مناقشة الجوانب المساعدة والمعوقة لتنفيذ تلك الحلول فى ضوء معطيات الواقع التعليمى فى مصر ، ووضع تصور مقترح لما يمكن أن يكون عليه نظام اعداد وتدريب معلمى التعليم الاساسى فى مصر .

منهج الدراسة وخطواتها :-

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى لملاءمته لطبيعة الدراسة والاهداف التى تسعى إلى تحقيقها ، وارتباطا بتساؤلات الدراسة البحثية ، سارت خطتها فى ثلاث خطوات متتالية هى :

١- تحديداهم مشكلات اعداد وتدريب معلمى التعليم الاساسى اثناء الخدمة ، وذلك من خلال الاحصاءات والمقابلات الشخصية مع بعض العاملين بالتعليم الاساسى ، ونتائج بعض الدراسات السابقة عن التعليم الاساسى ومشكلاته .

٢- استعراض الحلول المختلفة التى يمكن أن تسهم فى التخفيف من حدة مشكلات اعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة ، مع توضيح الجوانب الايجابية (المساعدة) والمعوقة للاخذ بتلك الحلول فى ضوء معطيات الواقع التعليمى فى مصر .

٣- وضع تصوير مقترح لما يمكن أن يكون عليه نظام اعداد وتدريب معلمى التعليم الاساسى فى ضوء الواقع التعليمى فى مصر .

أولا : مشكلات اعداد وتدريب معلمى التعليم الاساسى اثناء الخدمة : -

تشير دراسة الواقع الحالى لمعلمى التعليم الاساسى من واقع الاحصاءات والبيانات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم والمقابلات الشخصية للعاملين بالتعليم الأساسى والدراسات السابقة عن التعليم الاساسى ومشكلاته ، إلى وجود عدة مشكلات تتعلق بإعداد وتدريب معلمى التعليم الاساسى اثناء الخدمة من أهمها : -

١- ضعف الاعداد التربوى والمهنى للمعلمين العاملين فى ميدان التعليم الاساسى خاصة القائمين على تدريس المجالات العملية فقد بلغت نسبة

المعلمين الحاصلين على مؤهلات غير تربوية (٣٨,٨٪) من جملة المعلمين بالحلقة الأولى ، ونسبة (٣٢,٨٪) من جملة المعلمين بالحلقة الثانية من التعليم الاساسى ونسبة (٨١٪) من جملة معلمى المجالات العملية بالحلقة الثانية من التعليم الاساسى ، حسب احصاءات الوزارة الرسمية لعام ١٩٨٦ ، وهؤلاء المعلمين لم يعدوا أساسا للعمل فى مجال التدريس ، وبالتالى تنقصهم الكفايات التى تساهم فى فهم متطلبات هذه المهنة ، وتأديتها على أحسن وجه ، كأكتساب المهارات المتعلقة بطراق التدريس ، واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة ، وفهم مشكلات التلاميذ وحسن التعامل معهم ، وربط المادة الدراسية بمشكلات المجتمع وغيرها من الكفايات والمهارات التدريسية التى تسعى معاهد المعلمين إلى اكسابها لطلابها ، وحتى المعلمين الحاصلين على مؤهلات تربوية ، فرغم أنهم أعدوا للعمل فى مجال التدريس ، الا أنهم لم يعدوا العمل فى ميدان التعليم الأساسى ، الذى قد يتطلب نوعيات من المعلمين ذوى مواصفات خاصة ، للقيام بالأدوار والمهام الجديدة التى يتطلبها تطبيق التعليم الاساسى ، والتى قد تختلف عن متطلبات التعليمين الابتدائى والاعدادى ، ولذلك فهم غير مدركين لمفهوم التعليم الاساسى وفلسفة ومتطلبات تطبيقه وهو ما اكده عديد من الباحثين فى دراستهم (١٢) ، ولقد أدى عدم فهم هؤلاء المعلمين لمفهوم وأهداف ومتطلبات تطبيق التعليم الاساسى إلى إجراءات وممارسات لم تلتزم الالتزام الكافى بفلسفته واهدافه ، وتعارضت احيانا مع بعض مبادئه واركانه الأساسية ، الأمر الذى قد يحول دون تحقيق أهداف التعليم الاساسى .

٢ – قله عدد المعلمين المؤهلين تأهيلا جامعيا ، خاصة بالحلقه الأولى من التعليم الأساسى وبين معلمى المجالات العمليه ، فقد بلغت النسبة المئوية

للمعلمين المؤهلين تأهيلا جامعيا (٥٠,٪) فقط من جملة معلمى الحلقة الأولى ، ونسبة (٧٩,٤٪) من جملة معلمى الحلقة الثانية ، ونسبه (١٦ ٪) من جملة معلمى المجالات العملية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى ، حسب احصاءات الوزارة لعام ١٩٨٦ (١٣) ، هذا على الرغم من اتفاق معظم الدراسات والبحوث على ضرورة أن يكون تأهيل جميع معلمى التعليم الاساسى تأهيلا جامعيا ، فهذا التأهيل يمكن أن يسهم فى تقليل الصراعات التى تقوم عادة بين أبناء المهنة الواحدة الحاصلين على مؤهلات متباينة(١٤)، ويوجد ارضية فكرية متقاربة فى ظل المناخ الجامعى ، كما انه يمكن أن يرفع شأن العملية التعليمية داخل مدارس التعليم الاساسى ، خاصة عندما يكون التأهيل جيدا ، حيث يعطى لمعلم المجالات العملية مكانة أفضل داخل المؤسسة التعليمية ، يقلل من التمييز بينه وبين معلم المواد النظرية بما يساعد على تحقيق أهداف التعليم الاساسى (١٥) ، بالأضافة إلى إنه يمكن أن يعلى إلى حد بعيد من النظره الأجتماعيه للمعلم خاصة معلمى الحلقة الأولى ، فالمكانة الإجتماعية للمعلم تتأثر بمستوى اعداده وتأهيله (١٦).

٣ _ تنوع وتباين مؤهلات التعليم الاساسى ، خاصه معلمى المجالات العمليه ، فقد وصل عدد المؤهلات المتباينة لمعلمى الحلقة الأولى أكثر من(٢٥) مؤهلا دراسيا مختلفا ، واكثر من (٣٠) مؤهلا دراسيا بالنسبة لمعلمى الحلقة الثانية من التعليم الاساسى بمحافظة المنوفية (١٧). هذا التنوع والتباين من شأنه أن يحول دون وجود وحدة فكريه بين المعلمين ، وقد يعوق التفاهم والتنسيق بينهم كما أن هذا التنوع فى مؤهلات معلمى التعليم الاساسى، لا يتفق مع ما تهدف إليه فلسفة المرحلة الألزامية وما تسعى إلى تحقيقه من وحدة ثقافية للتلاميذ ، أو قدر متساوى من الثقافة لهم ، بالأضافة

إلى ما ينجم عن هذه الظاهرة من مشكلات إدارية عديدة بالمدرسة تتمثل فـي مشكلة توزيع الفصول أو الجـداول و أعمـال النشـاط علـى المعلميـن ، وتكتـل بعض المعلميـن وفقـا لمؤهلاتهم ... وغيرهـا (١٨)، كمـا أن تعـدد وأختـلاف المؤهـلات الحـاصل عليهـا المعلميـن ، وارتبـاط ذلـك بـاختلاف الأجـور والمرتبات، في الوقت الذى يؤدون فيه نفس العمـل ، ويـؤدى ذلـك إلـى تعـذر تكوين علاقات طيبة بين هؤلاء المعلمين .

٤- العجز فى عدد معلمى مرحلة التعليم الاساسى خاصة فى تخصصات اللغة العربية واللغة الأنجليزية ، والمجال الصناعى والأقتصاد المنزلى ، على الرغم من أن نسبة كبيرة من معلمات الأقتصاد المنزلى مـن المعينـات بـأجر ، كما أن نسبة هذا العجز من الأسباب التى قد تحول دون تحقيق أهداف التعليم الاساسى بدرجة كبيرة ، كما أكدت ذلك الدراسات الميدانية .

٥ _ التميز والفصل بين معلمى المواد النظرية ومعلمى المجالات العمليـة سواء كان من جانب التلاميذ أو من جانب ادارة المدرسة والعاملين فيها ، بمـا قد يجعل تدريس المجالات العملية لا يلاقى نفس الأهتمام والمساواة من جانب التلاميـذ وادارة المدرسـة كتدريـس المـواد النظريـة ، وهـو ماأكدتـه الدراسـة الميدانية التى اجراها الباحث عام ١٩٩٠ بمحافظـة المنوفيـة (٢٠) . كمـا أن استمرار هذا التميز والفصل بين معلمى المـواد النظريـة والمجـالات العمليـة مـن جـانب التلاميـذ وادارة المدرسـة والعـاملين فيهـا ، يمكـن أن يحـدث فـي مدارس التعليم الاساسى مشكلات عديدة وقريبـة مـن المشـكلات القائمـة الأن فى التعليم الثانوى الفنى ، من انفصـال وصـراع بيـن معلمـى المـواد النظريـة والمجـالات العمليـة ، واهمـال تدريـس المجـالات العمليـة واسـتبدال بعـض حصصها بأخرى للمواد النظرية .

٦- كثرة المسئوليات والمطالب التى تقع على كاهل المعلمين نتيجة تكدس الفصول بالتلاميذ وإرتفاع كثافتها ، وصعوبة التعامل مع هذه الاعداد الكبيرة ، مع قصر اليوم الدارسى وزمن الحصة الدراسية نتيجة تعدد الفترات ، وقصور المرافق المدرسية خاصة عند تدريس المجالات العملية بالمدرسة ، التى يتم تدريسها فى أصغر الحجرات بالمدرسة رغم تنوع هذه المجالات ، بما يجعلها غير مناسبة لاستيعاب مجموعات التلاميذ، ولا تساعد المعلم على اداء عمله على الوجه الافضل .

٧- قصور البرامج والدورات التدريبية للعاملين بالتعليم الاساسى وعدم استفادة معظمهم من هذه البرامج وتلك الدورات ، وهو ما أكدته نتائج الدراسة الميدانية التى أجرها الباحث عام ١٩٩٠ بمحافظة المنوفية (٢١) ، فقد أشارت إلى أنه على الرغم من تاكيد اكثر من (٨٠٪) من افراد عينة الدراسة على انه قد تم تنظيم دورات تدريبية للعاملين بالمدرسة بعد تطبيق التعليم الاساسى ، الا ان نسبة (٧٣,٣٪) منهم قد اشاروا إلى أنهم لم يستفيدوا من هذه الدورات ، ولم تسهم فى تحسين عملهم ، ويرجع ذلك إلى عدة أسباب من بينها : -

أ- أن معظم هذه الدورات نظرية ولا تتضمن جوانب عملية ، فمعظم أساليب ووسائل التدريب بهذه الدورات تعتمد فى المقام الاول على الجوانب النظرية والالقائية التلقينية دون الجوانب العملية ، حيث تمثل المحاضرات والندوات أكثر الوسائل المستخدمة فيها (٢٢) ، وهو ما يمكن أن يرجع إلى عدم توفر الخامات والادوات والعدد الكافيه للتدريب العملى ، وكذا المكان المعدّ والمناسب لاجراء هذه التدريبات بالاضافة إلى عدم توفر الفنيين اللازمين لذلك .

ب – ان مدة هذه الدورات تكون فى الغالب قصيرة ولا تمكن الدارسين من الحصول على فكرة متكاملة عن موضوعات هذه الدورات ، والامر الذى يمكن ان يقلل فى كثير من الاحيان من قيمة " جدوى " هذه الدورات ، خاصة وانه لا توجد كتب أو مذكرات تتعلق بموضوعات هذه الدورات يمكن أن يرجع إليها الدارسين (٢٣) ، فلا يجوز تخطيط برنامج تدريبى لتنفيذه فى وقت قصير ، بدعوى عدم امكان الاستغناء عن المتدربين لوقت أكثر من ذلك، أو عدم توفر الامكانات المادية والبشريه لمدة أطول .. وغيرها (٢٤).

جـ – خلو بعض هذه الدورات من المتخصصين وذوى الكفاءات العلمية والعملية التى تفيد فى مجال التعليم الاساسى فقد أكد بعض المعلمين الذين اشتركوا فى بعض هذه الدورات ، أن كثيرا من الموضوعات الخاصة بالتعليم الاساسى لم تكن واضحة لدى الهيئة التدريسية فى هذه الدورات ولم يتمكنوا من الاجابة عن معظم اسئلتهم ، خاصة المتعلقة بالنواحى المالية والادارية .

د – ان الدارسين لا يحصلون على مكافآت نتيجة حضور مثل هذه الدورات ، خاصة وان اماكن عقد بعض هذه الدورات تكون بعيدة عن أماكن عمل واقامة بعض الدارسين ويعتبر عدم وجود الحافز المادى والادبى للمعلمين لحضورهم هذه الدورات التدريبية ، ولتشجيعهم على الاقبال على هذه الدورات ، عاملا مثبطا لهم على الاشتراك فى هذه الدورات ، وحتى لو أجبروا عليها فيدفعهم ذلك إلى تكرار الغياب والانصراف عنها (٢٥) ، الامر الذى يتطلب ضرورة صرف ولو بدل سفر للدارسين لتشجيعهم على حضور مثل هذه الدورات .

هـ – ان هذه الدورات تعقد فى الغالب لاعداد كبيرة من الدارسين ، وفى اماكن غير مناسبة لاعدادهم ، الامر الذى يجعل هذه الدورات تتم فى

صورة محاضرات تقليدية من طرف واحد ، ولا يسمح فيها بكثرة المناقشات من جانب الدارسين ، نظرا لكثرة عددهم ، وقصر مدة الدورة .

و- ان بعض هذه الدورات تعقد فى أوقات غير مناسبة للدارسين فبعض هذه الدورات تعقد خلال العام الدراسى ، الامر الذى قد يؤثر على سير العملية التعليمية هذا بالاضافة إلى عدم معرفة الدارسين بموعد ومكان هذه الدورات فى الوقت المناسب كما ان التدريب الحالى لهم يتم بصورة غير واضحة الهدف عند المتدربين (٢٦) .

ز - قصور اساليب التقويم المنعقدة فى نهاية هذه الدورات حيث اشار بعض من اشتركوا فى هذه الدورات ان اساليب التقويم انحصرت فى احتساب نسبة حضور الدورات وتقديم بعض البحوث والتقارير الشكلية ، ويعتبر عدم وجود اساليب مناسبة وموضوعية للتقويم فى نهاية البرنامج التدريبى حافزا للمعلمين على الاهمال وعدم الانتظام بما يقلل من استفادتهم منها (٢٧) ، بالإضافة إلى أهمية التقويم فى الاستفادة من نتائجه فى اعداد برامج التدريب فى المستقبل (٢٨) .

ثانيا : الحلول المختلفة التى يمكن أن تسهم فى مواجهة مشكلات اعداد وتدريب معلمى التعليم الاساسى : -

اتفقت معظم الدراسات والبحوث على أنه يمكن التغلب على مشكلات اعداد وتدريب معلمى التعليم الاساسى من خلال العمل على ضرورة ان يكون جميع معلمى التعليم الاساسى جامعيين خاصة معلمى المجالات العملية، مع التدريب المستمر لهم اثناء الخدمة ، أما عن وسائل تحقيق ذلك فقد تمثلت فى البدائل التالية : -

ـ (١) التوسع فى قبول خريجى التعليم الثانوى الفنى (صناعى زراعى ـ تجارى) فى كليات التربية ليكونوا مدرسين للمجالات العلمية ، ويؤهلون خلال فترة الأعداد لتفهم طبيعة المرحلة وأهدافها ، والدور الذى يقومون به وكيف يودونه على خير وجه (٢٩) . انطلاقا من أن هذا يسهم فى تحقيق الأتى :ـ

أ) يجعل الأقبال على التعليم الفنى يزداد ، وبذا يقل الضغط على التعليم الثانوى العام .

ب) أن هؤلاء الطلاب بخبرتهم العملية واعدادهم التربوى فى كليات التربية ، قد يكونوا قادرين على تحقيق الأهداف الموجوة من التعليم الاساسى.

ج ـ أن تنوع تخصصاتهم (برادة ، كهرباء ، الكترونيات وغيرها) سوف يزيد من تنوع المجال الصناعى ليلائم احتياجات التلاميذ ، وما يوجد فى البيئة من نشاط (٣٠) .

د ـ أن أعداد هؤلاء الطلاب بكليات التربية يسهم فى أن تتكون لدى كل معلمى التعليم الاساسى أرضية فكرية قريبة من التوحد فى المناخ الجامعى الذى يتعرضون له ، وسوف يسهم هذا فى تذويب الصراعات التى تقوم عادة بين أبناء المهنة الواحدة ، الحاصلين على مؤهلات متباينة ، والذى ينعكس بالضرورة على عملهم .

ولكن المشكلة أن كليات التربية وحدها ، لا تستطيع بأوضاعها الحالية أن تتولى (٣١) هذه المهمة وتنفيذ برنامج أعداد معلمى المواد الفنية فىشعب خاصة بكليات التربية ـ والذى تم بناء على اقتراح لجنة قطاع الدراسات التربوية واعداد المعلم فى العام الدراسى ٨٠ / ١٩٨١ ـ يواجه مشكلات عديدة أدى إلى التفكير فى توقف بعض الكليات عن قبول طلاب لهذه الشعب،

فكليات التربية بأمكاناتها الحالية لا تستطيع توفير الورش أو المزارع المناسبة ليقوم الطلاب بالتدريب العلمى فيها ، ولا يوجد بها العدد الكافى والمتنوع من أعضاء هيئة التدريس فى مختلف التخصصات للقيام بمهام التدريس لهذه الشعب وغيرها من المشكلات التى أوضحتها دراسات عديدة (٣٢).

٢ _ انشاء كليات متخصصة لاعداد معلمى المجالات العملية على غرار كليات التربية الفنية والموسيقية والأقتصاد المنزلى وهو ما قامت الوزارة باتباعه عندما قامت بفتح كليات للتربية النوعية لاعداد معلمى التربية الفنية والتربية الموسقية والأقتصاد المنزلى ، بدأت بكليتين بالقاهرة وكليتين بالاسكندريه أحداهما للطالبات والأخرى للطلبه ، وذلك بموجب القرار الوزارى رقم ١٠٩٦ بتاريخ ٢٢ / ١٠ / ١٩٨٨ (٣٣) ، ثم توالى بعد ذلك فتح كليات التربية ، لتوفير الأعداد اللازمة من معلمى هذه التخصصات ، والتى تعانى الوزارة عجزا فى خريجيها فى معظم المحافظات ،ولكن ما يؤخذ على هذا البديل ، أن عزل مواد دراسية معينة داخل كليات متخصصة يفقد وحدة أعداد المعلم ، ويقلل من الترابط بين المدرسين داخل المدرسة الواحدة ، ولكن عندما يشعر المعلمون أنهم خريجوا كلية واحدة رغم اختلاف المواد الدراسية التى يقومون بتدريسها يعطى ميزة الاتجاه نحو التكامل (٣٤)، بالاضافة إلى ان هذه الكليات يتم افتتاحها قبل أن تتوفر الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لنجاحها فى اداء مهمتها .

(٣) اعداد بعض معلمى المواد الأكاديمية غير المؤهلين تربويا (وهم جامعين تلقوا تدريبا تربويا سريعا) أو خريجى بعض كليات الزراعة والهندسة والتجارة ... وغيرها لتدريس المجالات العملية ، فعندما يتم اعدادهم الأعداد التربوى الكافى ، وكذلك اعدادهم لتدريس المجالات العملية

فـإن ذلـك يمكـن أن يـؤدى إلـى أن يربـط هـؤلاء المعلميـن بيـن مـا يقومـون بتدريسه والنشاط العملى دون الطابع التخصصى للمجـالات العمليـة كمـا أنهـم يجعلون مفهوم ربط التعليم بـالعمل مجسـد عمليـا ، مثـال ذلـك مـدرس العلـوم يدرس التدريبات فى مجال الكهرباء ، بالأضافة إلى أن هؤلاء المعلميـن منـذ البداية يلقون إحتراما مـن التلاميذ ، الأمـر الـذى يمكـن أن يزيـد مـن أحـترام العمـل اليـدوى داخـل المدرسـة (٣٥) ، ألا أن صعوبـة تدريـب هـؤلاء المعلميـن ورفـض كثير منهم تدريـس هذه التدريبـات (وهـو مـا يحـدث فىالمدارس الأبتدائية) يشكل صعوبة تحول دون الأعتماد على هذا البديل .

(٤) تطوير النظام لكليات التربية لتخريج معلم التعليم الاساسى بحيث تكون هناك شعبه واحـدة بكليـات التربيـة ، يـدرس فيهـا الطـلاب المقـررات العمليه المطلوبه لأعـداد معلـم التعليـم الأساسـى بصـورة موحـدة ومتكاملـة ، تضم الأعداد للحلقتين الأولى والثانية ، بالأضافة إلى التكوين العام المشـترك ودون الأخلال بوحده الأعداد لحلقتى المرحلة الألزامية ويفسح المجال أمـام الطلاب لاختيـار دراسـة فـى أحـد مجـالات التخصصـى المطلـوب مثـل معلـم الفصـل ومعلـم مجموعـة مترابطـة مـن المـواد الأجتماعيـة أو الرياضيـة أو اللغـات وفئـات المجـالات العمليـة وغيرهـا (٣٦) وأن تضـم كليـات التربيـة تخصصات الكليات النوعية بحيث تصير هـذه التخصصـات أقسـام فـى كليـات التربية ، فكلما تعد كليات التربية معلم اللغة الأنجليزية ومعلم العلـوم وغيرهـا يمكن أن تعد أيضا معلم التربية الموسقية والفنيه ...... وغيرها (٣٧) ، ولعل ما أخذت بها الوزارة بانشائها شعبة التعليم الأبتدائى بكليات التربية فى مصر ، وذلك لاعداد معلم المدرسةالأبتدائية (الحلقة الأولى من التعليم الاساسـى) فـى احـد التخصصـات مـع دراسـه أحـد المجـالات العمليـة بمرحلـة التعليـم

الاساسى (٣٨) ، خطوة هامة فى مجال هذا التطوير وأن كان واقع التطبيق يشير إلى نظرة المجتمع والشباب ما زالت تتسم فى مجملها بالتقليل من شأن معلم التعليم الأبتدائى حتى وأن نال مؤهلا جامعيا ، يؤكد ذلك ما حدث فى جامعة حلوان عند عقد امتحان نهاية العام للسنة الرابعة ٨٦ _ ١٩٨٧ من شعبة التعليم الاساسى من اضراب واجتجاج على تعينهم فى التعليم الأبتدائى، حيث انتقلت القيادات لتهدئة الطلاب واقناعهم بوحدة المرحلة ، وأنها متساوية مع بقية الشعب بالكلية وما حدث فى كلية البنات خلال العام الدراسى ٩١/٩٠ أن كثيرات من الطالبات حاولن التحويل أو أعاده الثانوية العامه خيرا من الأستمرار فى التعليم الأبتدائى .

ويرتبط بهذا البديل ضروره تعديل مقررات ومناهج اعداد المعلمين بكليات التربية بما يتفق ومتطلبات تطبيق التعليم الاساسى وأهدافه ، حيث يمكن أن يشتمل الأعداد على التدريب العلمى على استخدام المستحدثات والتكنولوجية فى التعليم ، والتطبيقات المنهجية فى البيئة والبرامج المتكامله وكذلك الزيارات الميدانية التى تلعب دورا هاما فى عملية الأعداد ، وأن تضع كليات التربية ضمن برامجها برنامجا للتربية الأمانية ، إذ أن تلاميذ التعليم الاساسى أصبحوا أكثر حاجة إلى تفهم قواعد الأمان ، وأكتساب المهارات الأمانيةاللازمة لهم أثناء اجراء التدريبات العملية (٤٠) .

ولعل الأخذ بهذا البديل يمكن أن يسهم فى أعطاء دفعة أكبر لتطوير وتغيير البرامج داخل كليات التربية ، لتتلاءم والتغيرات المعاصره فى مجال التعليم الاساسى، بما يكفل للمعلمين رغم اختلاف مجالات تخصصهم ادراكا واعيا بفلسفة التعليم الاساسى ومتطلباته على امتداد مرحلة الألزام ، كما أنه يوفر للعمل بمديريات التربية والتعليم المرونة الكافية من حيث امكان

الأستعانة بالمعلم عند الحاجة إليه للتدريس في أى من حلقتى الدراسه بالتعليم الاساسى بالأضافة إلى أن الأخذ بمبدأ تكامل اعداد المعلم لمرحلة التعليم الاساسى (بحلقتيه) ، واشتمال برامج إعداده على المجالات العمليه وكيفيه تدريسها ، يمكن أن تسهم فى التغلب على التميز الحادث بالتعليم الاساسى بين معلمى المواد النظرية ومعلمى المجالات العملية (٤١) ، وتوفير قدر مشترك من الخبره فى برامج اعداد معلمى الحلقتين باعتبارهما مرحله تعليميه واحدة (٤٢) .

ومما تجدر الأشارة إليه أن المشكلة ليست فى فتح شعب لاعداد معلم التعليم الاساسى بكليات التربية أو أن تضع هذه الكليات برامجها بما يتفق وطبيعة التعليم الاساسى وأهدافه ، ولكن المشكلة أن هذه الكليات تعانى هى نفسها معاناة كبيرة فى القيام بمسئولياتها الحاضره (خاصة بالجامعات الأقليمية) ولذلك فانها لا تسطتيع وحدها بأوضاعها الحالية أن تتولى هذه المهمة الجديدة سواء باعداد معلمين جدد للتعليم الاساسى أو بتدريب المعلمين الحاليين ليكونوا صالحين للعمل فى ظل تطبيق نظام التعليم الاساسى ، خاصة مع ما يتطلبه من ورش ومعامل وغيرها من تجهيزات لاعداد طلابها لتدريس المجالات العملية ، وأن كان من الممكن الأستفادة بأعضاء هيئة التدريس فى كليات الهندسه والزراعة للمساعده فى هذا الشأن ، وكذلك الأستعانه بامكانيات هذه الكليات من معامل وورش ومزارع وما إلى ذلك (٤٣).

(٥) وضع خطه عشريه أو خمسيه يكون بعدها قد تم تأهيل معظم المعلمين بمدارس التعليم الاساسى بالمحافظة وذلك من خلال التوسع فى تنفيذ برنامج التاهيل التربوى لمعلمى الحلقة الابتدائية ، والذى بدا تنفيذه عام ١٩٨٤/٨٣ باشراف كلية التربيه جامععة عين شمس ، وبالتعاون مع وزارة

التربية والتعليم ، والمركز القومى للبحوث التربويه ، على مستوى محافظتى القاهرة والجيزة وامتد إلى أن وصل عدد كليات التربيه التى يشملها البرنامج(١٣) كلية حتى عام ١٩٨٨/٨٧ ، وبلغ عدد الدارسين فى هذا البرنامج ٤٢ الف معلم معلمة ، مقيدين فى ٣٢ مركزا دراسيا موزعه على مستوى الجمهورية (٤٤) ،

وعلى الرغم من اهمية هذا البديل فىالارتفاع بمستوى التعليم الاساسىومناسبته لظروف عملهم خاصه مع قدرة الوزاره على تفريغهم للدراسه ، وصعوبة حضورهم بانتظام خلال ايام الاسبوع فى المساء ، بالاضافه إلى اعتماده على اساليب التعليم الذاتى (التعليم عن بعد) ، كما ان ادخال المجالات العمليه كمواد أساسية ضمن برامجه ، يمكن أن يساعد فى سد العجز بدرجه كبيرة فى معلمى المجالات العملية خاصه إذا اسند تدريس احد المجالات العملية لمن هو مؤهل تاهيلا جامعيا إلى جانب المواد الأخرى التى يقوم بتدريسها (٤٥) ، على الرغم من كل ماسبق فإن قصور الأعتمادات المالية المخصصه لهذا البرنامج قد حالت دون التوسع الافقى فيه ليشمل معظم كليات التربيه فى مصر ، فقد اقترح المكتب الفنى لوزارة التربية والتعليم عدم قبول كليات جديده فى البرنامج للعام الدراسى ١٩٨٩/٨٨ مع توسيع نطاق القبول فى الكليات القائمه والالتزام بعدد المراكز القائمة بكافة الكليات لحين تقويم البرنامج (٤٦).

(٦) وضع خطه دقيقة لتدريب معلمى التعليم الاساسى بصفة دورية وجادة ، ليكون لها بالغ الاثر فى رفع المستوى الثقافى والعلمى والمهنى لهم - تتكامل مع خطط اعدادهم قبل الخدمه ، وتتمشى مع مستوى المؤهلات الحالية لمختلف فئات المعلمين ، وتكون تعويضا لتلافى القصور فى اعدادهم،

ولتزويدهم بالمهارات اللازمة التى تتطلبها التطورات التعليمية الجديدة – وان تتنوع برامج هذه الخطه بحيث يعمل بعضها على تزويد المعلم بالجديد فى المجال التربوى أو فى مجال تخصصه ، بينما يعمل بعضها الآخر على انماء قدراته على القيام ببعض المهام والوظائف التعليمية المتخصصة والتى لا تلقى اهتماما كبيرا فى برامج الاعداد قبل الخدمه مثل الاداره التعليمية والمدرسية والاشراف الفنى ، وفى هذا الاطار يمكن ان تقوم كليات التربية بدعوة خريجيها الجدد اليها على فترات مناسبه خلال العام لمناقشه مشكلاتهم المهنية ومحاوله مساعدتهم فى حلها وتقديم العون والمشورة لهم وان تعمل على تشجيع خريجيها على مراسلتها بخصوص هذه المشكلات (٤٧) . فبموجب هذا لا تنقطع الصلة بين معهد الاعداد وبين العمل الميدانى ، فيشعر العاملين فى حقل التعليم من معلمين ونظار وموجهين ، باهميه استمرر صلتهم بكلية التربية ، فيلجاون اليها للتشاور وتبادل الراى ، وتلجا الكلية اليهم للوقوف على الواقع التعليمى واساليب معالجة المشكلات الميدانية .

ثالثا : تصور مقترح لما يمكن ان يكون عليه نظام اعداد وتدريب معلمى التعليم الاساسى اثناء الخدمة : –

فى ضوء ما تناوله الباحث من عرض لمشكلات اعداد وتدريب معلمى التعليم الاساسى اثناء الخدمة ، وللحلول المختلفة التى يمكن أن تسهم فى التخفيف من حده تلك المشكلات وللجوانب المساعده والمعوقه لتنفيذ تلك الحلول فى ضوء الواقع التعليمى فى مصر ، يقترح الباحث اتباع الاتى:–

١– تعديل النظام الحالى بكليات التربيه لاعداد معلم التعليم الاساسى بما يتفق مع فلسفته وأهدافه وذلك من خلال ما يلى :

أ) أن توجد بكليات التربية شعبه واحده يدرس فيها الطلاب المقرارت والتدريبات العمليه المطلوبه لاعداد معلم التعليم الاساسى بصورة موحده ومتكامله ، تضم الاعداد للحلقتين الاولى والثانية ، بالاضافه إلى الاعداد والتكوين العام المشترك ، دون الاخلال بوحدة الاعداد لحلقتى المرحلة الالزامية ، ويفسح المجال أمام الطلاب لاختيار الدراسة فى أحد مجالات التخصص المطلوب مثل : معلم الفصل معلم مجموعة مترابطة من المواد الاجتماعيه أو الرياضية والعلمية ، فئات المجالات العمليه ... وغيرها .

ب) أن تضم كليات التربيه تخصصات الكليات النوعيه ، بحيث تصير هذه التخصصات اقساما فى كليات التربية فكما تعد كليات التربيه معلم اللغة الانجليزيه ، ومعلم العلوم ... وغيرها ، يمكن أن تعد أيضا معلم التربيه الموسيقيه والتربيه الفنيه .. وغيرها .

جـ) زيادة اعداد المقبولين فى الاقسام التى يقل خريجوها عن الحد المطلوب ، على حساب الاقسام التى يفيض خريجوها عن حاجة مدارس التعليم الاساسى بكل محافظة وبذلك يتحقق التوازن المطلوب فى اعداد المدرسين من كل تخصص ، ويتم سد العجز فى معلمى بعض المواد الدراسية .

د) اعادة النظر وبشكل جذرى فى برامج ومناهج اعداد المعلمين بكليات التربيه بما يؤدى إلى تخريج المعلم القادر على تحقيق أهداف التعليم الاساسى وذلك من خلال :

– أن تتناول المناهج والمقررات مفهوم التعليم الاساسى وفلسفته ، ومتطلباته ، ودور المعلم فى هذا النظام ، واكتساب المعلم المهارات اللازمه له للعمل فى هذا الميدان .

- الاهتمام بالبرامج المتكاملة فى اعـداد معلم التعليم الاساسـى ، لكـى يستطيع تنفيذ برامج متكاملة ، فمن المهـم أن تعكس منـاهج اعـداد المعلميـن التلاحم المنشود بين الجانب النظرى والجانب العملـى لـدى معلمـى المسـتقبل ليتخرجوا مقتنعين بالفلسفة التكاملية ، وهو ما يتطلب ضرورة اعداد اساتذه فـى كليات التربيـة يسـتطيعون تقديـم مقـررات متكاملـه فـى مختلـف مجـالات الاعداد .

- أن تتضمـن برامـج اعداد معلمـى التعليـم الاساسـى بكليـات التربيـه مقـررات جديـده فـى أحـد المجـالات العمليـه واسـاليب تنميـه المجتمـع وحـل مشكلاته ، وكيفيه توثيق صله المدرسـة بالبيئـه ، وكذلـك الزيـارات الميدانيـه وكيفيـه التخطيـط لاجرائهـا ، لمالهـا مـن أهميـة كبيـرة فـى عمليـة الاعـداد بالاضافه إلى بعض المقررات عن التربيه الامانيه ، بهـدف تعريفهم بقواعـد الامان ، واكسابهم المهارات السلوكية الامانية اللازمة اثناء اجراء التدريبـات العملية .

- تطويـر طـرق التدريـس بكليـات التربيـة مـن خـلال تركيزهـا علـى استخدام الوسائل التعليمية الحديثـة ، والتـأكيد علـى اسـتخدامها فـى المواقـف التعليميه المختلفة ، ليسهل فيما بعد استخدامها عندما ينتقل طلابها إلى ميـدان العمل بمدارس التعليم الاساسى .

(٢) وضـع خطـه خمسيه أو عشـريه لتـأهيل جميـع المعلميـن الحـالين بمدارس التعليم الاساسى إلى المسـتوى الجـامعى الـتربوى ،وذلـك مـن خـلال التوسـع فـى تنفيـذ برنـامج التـأهيل الـتربوى لمعلمـى المرحلـة الابتدائيـة إلـى المستوى الجامعى ، بحيث يشمل البرنامج معظم كليات التربية ، للتخفيف مـن حـده المشـكلات العديـدة التـى تواجـه المعلميـن بمـدارس التعليـم الاساسـى

بالمحافظات نتيجه التحاقهم بالبرنامج فى كليات أخرى خارج محافظاتهم ويقترح الباحث لتحقيق ذلك اتباع الاتى : -

أ) البحث عن موارد مالية جديدة لهذا البرنامج التأهيلى ، وهى موارد يمكن أن تأتى من وزارة التربية والتعليم أو بعض المساهمات الشعبية فى هذا المجال ، فمن المهم أن ترصد الوزارة ميزانية كافية خاصة بمشروع التأهيل التربوى لمعلمى الحلقة الابتدائية إلى المستوى الجامعى ، ليشمل كليات التربية بالمحافظات بما يسهل التحاق المعلمين فيه .

ب) تحديد فترة زمنية يتم خلالها التحاق جميع المعلمين الحاليين بهذا البرنامج وألا يتم نقلهم إلى وظائف أخرى غير التدريس .

ج _ أن تضاف شعبة أخرى إلى الشعب القائمة (شعبة لغه عربية وتربيه دينيه ومواد اجتماعيه ، شعبة رياضيات وعلوم) مثل التربية الموسيقية والتربية الفنية والتربية الرياضية ، يقيد فيها حمله دبلوم المعلمين والمعلمات تخصصات تربية موسيقية وتربية فنية وتربية رياضية ، الذين لا يسمح نظام القبول الحالى للبرنامج بقبولهم ضمن الدارسين ، واذا تعذر ذلك _ فتح هذه الشعب _ فى الوقت الحالى فلا أقل من أن تتضمن المقرارت فى البرنامج هذه المواد حيث يقوم المعلمون بتدريسها بالفعل فى المرحلة الاولى فى التعليم الاساسى ، وعلى البرنامج أن يعد الدارسين لتدريس هذه المواد .

د) تقديم بعض الحوافز للمتفوقين منهم أثناء الدراسة ولمن ينهى هذا البرنامج بنجاح .

(٣) وضع خطه واضحة ومحددة لتدريب معلمى التعليم الاساسى بصفة دورية وجادة - بما يمكن أن يسهم فى رفع المستوى الثقافى والعلمى والمهنى لهم - تتكامل مع خطط اعدادهم قبل الخدمه وتتفق مع مستوى

المؤهلات الحاليه لمختلف فئات المعلمين بمدارس التعليم الاساسى وتكون تعويضا لتلافى القصور فى اعدادهم ، ولتزويدهم بالمعارف والمهارات التى تتطلبها التطورات التعليميه الجديدة ، وان تتنوع برامج هذه الخطه بحيث يعمل بعضها على تزويد المعلم بالجديد فى المجال التربوى أو فى مجال تخصصه ، بينما يعمل بعضها الآخر على انماء قدراته على القيام ببعض المهام والوظائف المتخصصة ، والتى لا تلقى اهتماما كبيرا فى برامج الاعداد قبل الخدمة مثل الادارة التعليميه والمدرسية الاشراف الفنى ، وفى مجال تدريب معلمى التعليم الاساسى يقترح الباحث ما يلى : -

أ) ان يشمل التدريب جميع معلمى التعليم الاساسى ، حيث ان التعليم الاساسى روحا تسرى فى النظام التعليمى كله وليس قاصرا على المجالات العمليه ، وان كان من الضرورى ان يكون بجانب التدريب الذى يشمل جميع معلمى التعليم الاساسى تدريب آخر عمليا لمعلمى المجالات العملية ، على استخدام الاجهزة واصلاحها وصيانتها على فترات خلال الاجازة الصيفيه او العام الدراسى .

(ب) عمل مسوحات دقيقة تكون اساسا لبرامج فعالة لتذويب الفوارق بين معلمى التعليم الاساسى سواء على اساس المؤهل الدراسى او المستوى التدريبى ، بالدرجة التى تساعد على تحقيق التجانس المرجو ، مع تحديد اعداد المتدربين وفقا لمستوياتهم المتجانسة ، وتوزيع الاعداد على عده مراكز بحيث لا يصبح عدد المعلمين المطلوب تدريبهم اكثر من اللازم فى المركز الواحد .

(جـ) ان تشمل البرامج التدريبية على توضيح كاف لمفهوم التعليم الاساسى وفلسفته واهدافه وكيفيه تحقيق مبدأ وحدة المعرفه والربط بين ما هو

نظرى ، وما هو عملى من خلال تطبيع كافه المواد الدراسيه المختلفة ، بالاضافه إلى كيفيه التنسيق بين معلمى المجالات العملية ومعلمى المواد النظرية .

(د) ان تتنوع طرق التدريب واساليبه فلا يقتصر على المحاضرة فقط ، بل لابد من الاعتماد على الاساليب الحديثة والمتطوره فى هذا المجال كاساليب الورش الدارسية وحلقات المناقشه والمؤتمرات والزيارات والحلقات الميدانية حيث يمكن ان تتاح للمعلمين المتدربين فرصة مشاهدة اجود المدارس التى تمارس التعليم الاساسى فى كل ادارة تعليمية من الادارات التعليمية بكل محافظة ، وفى نهاية الزيارة يجلس الجميع فى شكل حلقات منظمة لتقييم هذه التجارب ، وعقد مقارنات جادة بينها ، واخذ افضل السبل التى طبقت فى تلك المدارس للعمل بها ، فالميدان هو افضل الطرق للتجريب بعيدا عن النظريات التى تسطر على الورق ويعوزها التطبيق السليم ، كما يقترح الباحث ضروره ان ييسر لكل دارس كتيبا صغيرا يتضمن موضوعات الدوره التدريبيه ، ويمكن ان يرجع اليه الدارس وقت الحاجه اليه .

(هـ) ان تكون مدة التدريب وجرعته كافية كما وكيفا من حيث الوقت المخصص لكل دوره ، ومن حيث توافر الورش والمزارع النموذجية ، وكافة متطلبات ومستلزمات التدريب مع مراعاة ظروف المتدربين ، ومن حيث الوقت المناسب للتدريب ومكانه ومدته .

(و) تطوير اقسام التدريب بالمديرية والادارات التعليمية ، وتزويدها بالكفاءات البشرية لتمكينها من تحقيق المهام التدريبية باقصى كفاءة ممكنة ، وبحيث يتحقق افضل تنسيق بين هذه الاقسام ، وبينها بين كلية التربية ولسلامة برامج التدريب المقدمة وحسن متابعتها والتغلب على سلبياتها اولا

باول ، يقترح الباحث انشاء وحدة للتدريب المستمر لمعلمى التعليم الاساسى تكون وظيفتها وضع وتنفيذ برامج التدريب اثناء الخدمة لهم على مستوى الادارة التعليمية ، وان تزود هذه الوحدات بالامكانات اللازمة لذلك .

ر) ان يوضع نظام للثواب والعقاب لمن يحضرون هذه الدوارت او يتخلفون عنها .

ز) الاهتمام باساليب تقويم الدورات التدريبية ، مع عمل بيان فى نهاية كل دورة بقصد استطلاع راى المتدربين فيها ، والصعوبات التى صادفتهم واقتراحاتهم ، ووضع تقرير نهائى عن الدوره والنتائج التى تم التوصل اليها.

مراجع الدراسة

١-المركز القومى للبحوث التربوية : **اعداد المعلم وتأهيله** ، مطبعة وزراه التربية والتعليم ، القاهرة ١٩٨٧ ، صـ ٧ .

٢- فيصل هاشم شمس الدين: اعداد معلم التعليم الاساسى لتحقيق اهداف المجالات العملية وتنفيذها - **دراسات وبحوث مؤتمر معلم التعليم الاساسى الحاضر والمستقبل** - كلية التربية بالزمالك - جامعة حلوان ١٩٨٦،ص٤٢١، ٤٢٣

٣- دنيس لاوتون : تطور دور المعلم وانعكاساته على الاعداد التربوى - **مستقبليات** - المجلد (١٧) العدد الأول مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة ١٩٨٧ ، صـ ١٠١.

٤- اسامة مصطفى مطاوع : **التخطيط التعليمى لاعداد معلم التعليم الاساسى فى مصر حتى سنة ٢٠٠٠** - رسالة دكتوراه غير منشورة كلية البنات- جامعة عين شس ١٩٨٥، ص١٩.

٥- سعيد جميل : بعض المشكلات التى تواجهها المجالات العملية فى التعليم الاساسى واحتمالات الحل فى ضوء الواقع التعليمى فى مصر -**ندوة التجديد التربوى فى مصر** المركز القومى للبحوث التربوية القاهرة ١٩٨٨، ص ١٤٠

٦- حافظ فرج أحمد : أهداف التعليم فى المرحلة الابتدائيه الدنيا " دراسة تحليلية **بحوث المؤتمرالثانى عشر لرابطة التربية - جامعة المنصورة " السياسات التعليمية فى الوطن العربى " - المجلد الثانى** - المنصورة - ١٩٩٢ ص ٦٨٥ .

٧- أحمد حسن عبيد: **فلسفة النظام التعليمى ، وبنيه السياسة التربوية " دراسة مقارنة** مكتبة الانجلو المصرية القاهرة ١٩٧٦ صـ ٢٧٧ .

٨- منصور حسين وكرم حبيب : **التعليم فى الدولة العصرية** ، مكتبة الوعى العربى القاهرة ١٩٧١صـ ٣٠١ .

٩-عبد المنعم محى الدين عبد المنعم : **فلسفة اعداد المعلم تربويا بين النظرية والتطبيق** - رسالة ماجستير غير منشورة - كلية التربية - جامعة طنطا - ١٩٨١ ص ١ .

١٠- وزارة التربية والتعليم : الادارة العامه للاحصاء والحاسب الالى : **احصاء هيئات التدريس حسب مستويات الكفاية للمدرسين بالمرحلة الاعدادية** - فبراير ١٩٨٦ .

- وزارة التربية والتعليم : الادارة العامه للاحصاء والحاسب الالى : **احصاء هيئات التدريس حسب مستويات الكفاية للمدرسين بالمرحلة الابتدائية** - فبراير ١٩٨٦ .

١١- عبد المحسن حمادة : اعداد معلم الدراسات العملية فى المجتمع الكويتى - **دراسات تربوية** - سلسلة ابحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة - المجلد الرابع - الجزء (١٥) نوفمبر١٩٨٨ ص ٣٤ .

١٢- من هذه الدراسات :

- جمال على خليل الدهشان : **استخدام اسلوب النظم فى حل بعض مشكلات التعليم الاساسى بمحافظة المنوفية** رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية التربية - جامعة المنوفية ١٩٩٠.

- محروس سيد مرسى : بعض مشكلات التعليم الاساسى فى محافظة اسيوط " دراسة تحليليه " - **مجلة كلية التربية - جامعة اسيوط** - العدد الثانى - ١٩٨٦ .

- عفاف توفيق زهو : **دراسة تقويمية لتجربة التعليم الاساسى فى محافظة الشرقية** . رسالة ماجستير غير منشوره - كلية التربية ببنها - جامعة الزقازيق - ١٩٨٤ .

- محمد فوزى محمد زيدان : **الادارة المدرسية فى التعليم الاساسى** - رسالة ماجستير غير منشوره - كلية التربية بسوهاج - جامعة أسيوط - ١٩٨٣ .

- منير عبد الله ابراهيم حربى : **تقويم تطبيق تجربة التعليم الاساسى ، دراسة ميدانية فى محافظة الغربية** - رسالة ماجستير غير منشوره - كلية التربية - جامعة طنطا ١٩٨٣ .

١٣- وزارة التربية والتعليم : مرجع سابق .

١٤- عزيز حنا داود : اعداد معلم التعليم الاساسى - **دراسات وبحوث مؤتمر التعليم الاساسى بين النظرية والتطبيق** - كلية التربية الفنيه - جامعة حلوان ١٩٨١ - ص٤٣٧ .

١٥- جمال أبو الخير : **المجالات العملية كما تبدو فى مؤتمر التعليم الاساسى بين النظرية والتطبيق** مؤتمر معلم التعليم الاساسى الحاضر والمستقبل ، مرجع سابق ص ١٤٦ .

١٦ - محمد توفيق سلام: **دراسة تحليلية للمكانة الاجتماعية للمعلم فى مصر** - رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية جامعة المنوفية - ١٩٨٨ ، ص ٢٨٧ .

١٧ -مديرية التربية والتعليم : **بيان بعدد العاملين بالمديرية موزعين وفق مؤهلات وتخصصاتهم حسب الحالة فى** ١٩٨٨/٢/١. - ادارة الاحصاء محافظة المنوفية ١٩٨٨ .

١٨- شاديه جابر محمد كيلانى: **دراسة مقارنه لبعض جوانب اعداد معلم المرحلة الابتدائية فى مصر وفرنسا** - رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة المنيا ١٩٨٤ . ص ١٠١ - ١٠٤ .

١٩- أمينه احمد حسن : دراسة ميدانية لاهمية العلاقات الانسانيه فى المدرسة الابتدائية - **ابحاث المؤتمر الاول للتربية فى مصر " المدرسة الابتدائية الحلقة الاولى من التعليم الاساسى " المجلد الأول** - كلية التربية بالاسماعيلية - جامعة قناة السويس - ١٩٨٨ ص ٨٨ .

×× بلغت نسبة العجز باللغة العربية (١٧,١٪) وباللغة الانجليزية (١٦٪) **بالحلقة الثانية** من التعليم الاساسى وبلغ العجز فى معلمى الحلقة الأولى من **التعليم الاساسى** .. (١٧,٧٪) وذلك وفق احصاءات ٨٨ / ١٩٨٩ (وزارة

التربيـة والتعليم : الادارة العامـة للاحصــاء والحاسـب الالــى : **الاحصــاء الاسـتقرارى للمرحلـة الابتدائيـة وللمرحلـة الاعداديـة لعـام ١٩٨٩/٨٨** - القاهرة ١٩٨٨ .

٢٠-جمال على خليل الدهشان: مرجع سابق ص ١٢٨ .

٢١- المرجع السابق : ص ١٢٩ .

٢٢- محمد غازى بيومى بخيت : **الاحتياجات التدريبية لمعلمى التعليم الاساسـى فـى ضـوء فلسـفته دراسـة ميدانيـة** - رسـالة ماجستير غير منشـورة - كليـة التربيـة - جامعـة الاسكندرية ١٩٨٣ ص ٥.

٢٣- صلاح صادق صديق : مشكلات الـدورات التدريبيـة لمعلمـى المعـاهد الازهريـة اثنـاء الخدمـة واحتياجـاتهم مـن هـذه الـدورات،**مجلـة التربيـة للابحـاث التربويـة** - كليـة التربية - جامعة الازهر - السنة الرابعة - العـدد السادس-اكتوبر ١٩٨٦ ص١١٥.

٢٤ - نبيل احمد عامر صبيح : **دراسـات فـى اعداد وتدريـب المعلمين** - مكتبـة الانجلو المصرية القاهرة ١٩٨١ص ١٦.

٢٥-محمد احمد محمد عوض: تدريب معلمـى المـواد الفنيـة الصناعيـة النظريـة والعملية بالتعليم الثانوى الصناعى اثناء الخدمة فى مصـر" دراسـة ميدانيـة" **المجلـة التربويـة** - كليـة التربيـة بسـوهاج -جامعـة اسـيوط- العـدد الرابـع مارس ١٩٨٩ ، ص٣٦٦ .

٢٦-ابراهيم مجاهد الشربيني : اضواء على تجربة التعليم الاساسى فى القاهرة - بحوث ودراسات مؤتمر التعليم الاساسى بين النظرية والتطبيق مرجع سابق ص ٥٥٢ .

٢٧-محمد احمد محمد عوض: مرجع سابق صـ ٣٦٥

٢٨- نبيل احمد عامر صبيح : مرجع سابق صـ ٣٦

٢٩- محمد صابر سليم : اضواء على اعداد معلم التعليم الاساسى - دراسات وبحوث مؤتمر التعليم الاساسى بين النظرية والتطبيق - مرجع سابق ص ٤٢٨.

٣٠- جمال أبو الخير : مرجع سابق صـ ١٤٤

٣١- عزيز حنا داود : مرجع سابق صـ ٤٣٧

٣٢- من هذه الدراسات :

- الهام مصطفى عبده : بعض المشكلات طلبة شعبة التعليم الصناعى بكلية التربية - مجلة كلية التربية - جامعة الاسكندرية - العدد ١٩٨٨ - ص ٤٧ - ٨٤ .

- أبو بكر عابدين بدوى : كلية التعليم الصناعى - نموذج جديد لاعداد المعلم، دراسات وبحوث مؤتمر رابطه التربية الحديثة نحو رؤية نقدية للفكر التربوى العربى - المجلد الثالث - القاهرة - ١٩٨٩ .

- على لبيب ابراهيم ، جابر عبد الوهاب العنانى : مشاكل اعداد معلم التعليم الصناعى لكلية التربية - جامعة عين شمس ومقترحات التغلب الصناعى - مركز بحوث التنمية والتخطيط التكنولوجى - جامعة القاهرة - ديسمبر ١٩٨٥ .

٣٣- **قرار وزارى رقم ١٠٩٦ بتاريخ ١٩٨٨/١٠/٢٣ بشان انشاء كليات معلمين نوعيه تتبع وزارة التعليم العالى - جمهورية مصر العربية** - وزارة التربية والتعليم - مكتب الوزير ١٩٨٨ .

٣٤- جمال أبو الخير : مرجع سابق ص ١٤٥ .

٣٥- المرجع السابق : ص ١٤٥ .

٣٦- المجالس القومية المتخصصه : **تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا** عن دورته الحادية عشرة (سبتمبر١٩٨٣ ، يونيه ١٩٨٤) - القاهرة ١٩٨٤ ص ٣٥ .

٣٧- أحمد اسماعيل حجى : **نظام التعليم فى مصر " دراسة مقارنة "** دار النهضة العربية - القاهرة ١٩٨٧ .

٣٨- المجلس الأعلى للجامعات : لجنة قطاع الدراسات التربوية واعداد المعلم : **خطة دراسة متكامله موزعه على سنوات الدراسه الاربع للحصول على درجه الليسانس فى الاداب والتربيه " شعبه التعليم الابتدائى "** القاهرة ١٩٨٨ استنسل صـ ١ .

٣٩- عبد الراضى ابراهيم محمد ، عفاف محمد سعيد : سياسة اعداد معلم التعليم الاساسى " دراسة تحليليه ناقدة " **بحوث المؤتمر الثانى عشر لرابطه التربية الحديثة بالاشتراك مع كلية التربية جامعة المنصورة "السياسات التعليميه فى الوطن العربى " المجلد الثانى** - المنصورة - ١٩٩٢ص ٧٧٩ .

٤٠-السيد محمد شريف: احتياجات تطبيق التعليم الاساسى دراسات وبحوث مؤتمر التعليم الاساسى بين النظرية والتطبيق مرجع سابق ص ٥١٨ .

٤١-المجالس القومية المتخصصة : مرجع سابق صـ ٣٦ .

٤٢- رشدى أحمد طعيمه، حسين غريب حسين : الكفايات التربوية اللامة لمعلم التعليم الاساسى " دراسة ميدانيه " دراسات وبحوث معلم التعليم الاساسى الحاضر والمستقبل مرجع سابق ص ٣٢٨ .

٤٣- يونس احمد رشوان: معلم التعليم الاساسى ، اعداده وتدريبة - دراسات وبحوث مؤتمر التعليم الاساسى بين النظرية والتطبيق - مرجع سابق ص ٤٧٠ .

٤٤- المركز القومى للبحوث التربوية : **تطوير التعليم فى جمهورية مصر العربية (١٩٨٦-١٩٨٨)** - القاهرة - ١٩٨٩ ص ١٤٤.

٤٥- حسين بشير وآخرون : المجالات العملية ، محاولات سابقة وواقع حالى ، ونظره مستقبلية - ندوة التجديد التربوى فى مصر - مرجع سابق صـ ١٠٠ .

٤٦- محمود عباس عابدين : عوامل اقبال واحجام الدارسين فى برنامج التأهيل التربوى للمستوى الجامعى فى ضوء اللقاءات " دراسة حاله " ابحاث المؤتمر الاول للتربية

الفصل الرابع

خصائص المعلم الناجح وأخلاقيات مهنة التعليم

أولا : مقدمة عن الجدل حول خصائص المعلم الناجح .

ثانيا : صفات المعلم الناجح .

ثالثا : صفات المعلم الناجح فى الفكر التربوى الإسلامى (ابن جماعة) .

رابعا : اخلاقيات مهنة التعليم .

خصائص المعلم الناجح واخلاقيات مهنة التعليم

أولا : مقدمة : -

ان تحقيق الاهداف المنشودة من عملية التربية والتعليم تتطلب ضرورة توافر المعلم القادر على استثمار كافة الامكانات المتاحة وتوجيهها لتحقيق تلك الاهداف ، فكل جهود التجهيز والتخطيط والتنفيذ والاشراف والتقويم لا تستطيع وحدها تحقيق الاهداف التى يرسمها المجتمع ، اذ لابد لتحقيقها من توفر المعلم الجيد الناجح الذى يستطيع الافادة من تلك الامكانات وحتى يكون المعلم ناجحا وفعالا فى عمله ، فلابد من أن تتوافر فيه بعض الخصائص والصفات فالتعليم كمهنه يختلف كثيراً عن بقية المهن من حيث المتطلبات الذاتية لمن يقوم بهذه المهنة الا وهو المعلم .

وقد كانت خصائص المعلم الناجح محور اختلاف بين المنظرين ، فهناك من يرى ان اكثر الخصائص اهمية فى هذا المجال هى الخصائص الاكاديمية، اذ يكفى ان يكون المعلم بارعا فى مادته العلمية التى يدرسها للتلاميذ ، حتى يؤدى عمله على احسن وجه ويحقق اهدافه بشكل كامل ، وهناك من يرى ان الخصائص الشخصية أكثر أهمية من الخصائص العملية الاكاديمية ، فلا جدوى من معلم محشو بالمعلومات والمعارف ، ولكنه لا يعرف كيف يتعامل مع تلاميذه بشكل لا ينفرهم منه ، ويؤدى بهم إلى تعلم أفضل ، ومن هنا فانه يصعب فى كثيرمن الاحيان تحديد وصف جاهز يميزالمعلم الناجح عن غيره، لان العملية التعليمية - كما يرى البعض - نشاط معقد ينطوى على عدد كبير من المتغيرات المتداخلة بشكل ديناميكي . إضافة إلى اختلاف خصائص المعلم الناجح باختلاف المصدر والطريقة التى استخدمت فى جمع هذه الخصائص فالمعلمون لهم وجهة نظر قد تختلف عن تلك التى يراها

المديرون، ووجهة نظر المديرين تختلف عن وجهة نظر المشرفين التربويين، وكل ذلك يختلف عن وجهة نظر الطلبة الذين يتعلمون على ايدى هؤلاء المعلمين ، فالطرق المختلفة فى جمع خصائص المعلمين الناجحين تؤدى بالنتيجة إلى مجموعات متباينة من الخصائص ، ومع ذلك فإن الخصائص تتداخل وتتلاقى فى كثير منها .

والواقع ان الدراسات التى حاولت التعرف على خصائص المعلم الناجح وكيف يتميز عن غيره من المعلمين كثيرة ومتنوعة وكانت نتائجها تتلاقى احيانا وتتباعد احيانا أخرى ، حيث تشير إحدى الدراسات إلى ان ابرز هذه الخصائص التخطيط الجيد للتدريس ، ثم تنفيذ تلك الخطة بشكل جيد يضمن ادارة الفصل ادارة ناجحة ، وتوزيع الاسئلة على وحدات المقرر وتنويعها ، ثم تقويم تلك العملية كلها وما يتبع ذلك من تطوير لطرق التدريس والمناهج . واشارت دراسة أخرى إلى ان المعلم الناجح يتمتع بشخصية متزنة تتسم بالأخذ والعطاء المتبادل ، وفهم المادة الدراسية التى يقوم بتدريسها، كما يتميز برغبة صادقة فى التدريس والحرص على مواعيد الدروس والامانة فى إعطاء الدرس ، وثقافة عامة متعددة ، كما انه يتميز بعلاقة ابوية (أو أخوية) مع الطلاب بحيث يكسب ثقتهم ولا يجابى احداً منهم على حساب أحد.

وقد قام أحد الباحثين بدراسة سأل فيها عدد كبير من طلاب المرحلة الثانوية عن أبرز الصفات التى تميز المعلم من وجهة نظرهم ، برزت صفات التسامح والمرونة واحترام الطلاب وتقديرهم ، وممارسة المعلم لمهنته ومهارته فى عرض المادة الدراسية كأكثر الصفات اهمية بالنسبة لهؤلاء الطلاب . وفى دراسة اكثر عمومية أجريت على عينة قوامها (٣٠٦٣) من

المشرفين التربويين ومديرى المدارس والمعلمين والطلاب الذين يقوم هؤلاء المعلمين بالتدريس لهم ، للتعرف على أفضل عشر خصائص تميز المعلم الناجح عن غيره من المعلمين ، جاءت النتائج على النحو التالى : _

خصائص المعلم الناجح من وجهة نظر المشرفين التربويين:

١ – التمكن من المادة التعليمية التى يدرسها المعلم .

٢ – التنويع فى أساليب التدريس .

٣ – توزيع الاسئلة بالعدل ومراعاة الفروق الفردية .

٤ – الانتماء للمهنة وللمدرسة والحماس الشديد لها .

٥ – التحضير المسبق للمادة التى يدرسها المعلم .

٦ – الديموقراطية والتسامح ومشاركة الطلبة فى اتخاذ القرارات .

٧ – قوة الشخصية والذكاء وسلامة الجسم والعقل .

٨ – القدرة على ضبط الصف .

٩ – مؤهل وملم بالاهداف التعليمية التى يسعى المجتمع الى تحقيقها .

١٠ – التفاعل مع المجتمع المحلى وتقديم العون للآخرين .

خصائص المعلم الناجح من وجهة نظر المديرين :

١ – الانتماء للمهنة وللمدرسة والحماس الشديد لها .

٢ – التحضير المسبق للمادة التى يدرسها المعلم .

٣ – التنويع فى اساليب التدريس .

٤ – قوة الشخصية والذكاء وسلامة العقل والجسم .

٥ – الديموقراطية والتسامح ومشاركة الطلبة فى اتخاذ القرارات .

٦ – التمكن من المادة التى يدرسها المعلم .

٧ – مؤهل وملم بالاهداف التى يسعى المجتمع إلى تحقيقها

٨ – المحافظة علىالمظهر بشكل لائق .

٩ – توزيع الاسئلة بالعدل ومراعاة الفروق الفردية .

١٠ – زيادة فاعلية الطلاب ورفع تحصيلهم الاكاديمى .

خصائص المعلم الناجح كما يراها المعلمون انفسهم :

١ – التمكن من المادة التعليمية التى يدرسها المعلم .

٢ – الديموقراطية والتسامح ومشاركة الطلبة فى اتخاذ القرارت .

٣ – قوة الشخصية والذكاء وسلامه العقل والجسم .

٤ – التنويع فى اساليب التدريس .

٥ – مؤهل وملم بالاهداف التى يسعى المجتمع إلى تحقيقها.

٦ – التحضير المسبق للمادة التى يدرسها المعلم .

٧ – الانتماء للمهنة وللمدرسة والحماس لهما .

٨ – توزيع الاسئلة بالعدل ومراعاة الفروق الفردية .

٩ – التحلى بالاخلاق الفاضلة والمبادئ المتزنة وتقوى الله.

١٠ – القدرة على ضبط الصف .

خصائص المعلم الناجح كما يراها الطلبة :

١ – التمكن من المادة التعليمية التى يدرسها المعلم .

٢ – الديموقراطية والتسامح ومشاركة الطلبة فى اتخاذ القرارات .

٣ – التنوع فى اساليب التدريس .

٤ – قوة الشخصية والذكاء وسلامة العقل والجسم .

٥ – الانتماء للمهنة وللمدرسة والحماس الشديد لهما .

٦ – المحافظة على المظهر بشكل لائق .

٧ – زيادة فاعلية الطلاب ورفع تحصيلهم الاكاديمى .

٨ – التحلى بالأخلاق الفاضلة والمبادىء المتزنه وتقوى الله .

٩ – التحضير المسبق للمادة التى يدرسها المعلم .

١٠ – توزيع الاسئلة بالعدل ومراعاة الفروق الفردية .

خصائص المعلم كما يراه كلا من الطلبه والمعلمون والمدربين والمشرفين مجتمعين :

١ – التمكن من المادة التعليمية التى يدرسها المعلم .

٢– الديمقراطية والتسامح ومشاركة الطلبة فى اتخاذ القرارت .

٣ – التنوع فى أساليب التدريس .

٤ – قوة الشخصية والذكاء وسلامة العقل والجسم .

٥ – الانتماء للمهنة وللمدرسة والحماس الشديد لهما .

٦ – التحضير المسبق للمادة التى يدرسها المعلم.

٧ – توزيع الاسئلة بالعدل ومراعاة الفروق الفردية .

٨ – التحلى بالأخلاق الفاضلة والمبادئ المتزنة وتقوى الله.

٩ – مؤهل وملم بالأهداف التى يسعى المجتمع إلى تحقيقها .

١٠ – المحافظة على المظهر بشكل لائق .

ثانياً : صفات المعلم الناجح : -

فى ضوء الدراسات السابقة وغيرها ، يكاد يتفق المربون على ان كل معلم يحب ان تتوافر فيه صفات أساسيه يمكن تصنيفها تحت ما يلى :

اولا : الصفات الذاتية :

من بين هذه الصفات ما يلى : -

١- **المظهر والشكل العام :** أن الشكل العام للمعلم يجب ان يكون مقبولا لا شذوذ فيه ، فكثيرا ما نرى ان التلاميذ يحبون ويألفون بعض اساتذتهم ذوى الشكل المقبول ، وينفرون من البعض الآخر ذوى الاشكال الشاذة ، وعادة ما يوجه لهم التلاميذ بعض المعاكسات والمضايقات خاصة فى المرحلة الإعدادية والثانوية ، والشكل الشاذ هنا يمكن تفسيره على المعلم المفرط فى السمنة أو القصر أو الطول أو النحافة لدرجة تثير التعجب . ولا تقتصر هذه الصفة على الشكل العام الجسمانى للمعلم ، وانما تمتد ايضا إلى المظهر العام والذى يجب ان يكون حسنا ، والمظهر الحسن هنا هو المظهر المقبول وليس المفرط فى الاناقة والذى يتناسب مع طبيعة البيئة المحيطة وظروفها ، فالافراط فى الاناقة يمكن ان يعوق المعلم عن اداء عمله بالصورة المطلوبة ، حيث أنه قد يحجم عن اداء بعض الأعمال (كاستخدام السبورة مثلا) خوفا على ملابسه من ذرات الطباشير ، وعلى النقيض من هذا فإن اعتقاد المعلم ان العلم وحده يكفى ، وان العلماء عادة ما يكونوا ذى مظهر (مبهدل) اعتقاد خاطئ ، فالعلم وحده لا يكفى ، والمعلم يجب أن يتسم ملبسه بالبساطة والنظافة فهو قدوة بالنسبة لتلاميذه ، فالتلميذ الذى يعجب بمعلم معين، غالبا ما يحب تقليده فى طريقه ملبسه وطريقة مشيته وحتى

طريقة حديثه ، والمعلم الذى يدعوا تلاميذه إلى أن يكونوا نظيفى الهندام لابد أن يكون قدوة أو مثالا لما يدعو إليه .

٢- الذكاء العام : من المتطلبات الواجب توافرها فى المعلم أن يكون متصفاً بقدر معقول من الذكاء ، وليس المقصود بالذكاء الخارق الذى يصل به إلى درجة النبوغ ، ولكن يقصد به ما يساعد المعلم على حسن التصرف فى مختلف المواقف التى تواجهه ، او إتخاذ القرارات السليمة فى المواقف المختلفة ، وهذا الذكاء هو ما يطلق عليه البعض " الفطنة والكياسة " . وهذه الصفة ترتبط بصفتين اساسيتين هما القدرة على التخيل والتمتع بروح المرح ، فالقدرة على التخيل صفة لازمة وضرورية للمعلم حتى يستطيع أن يوضح افكاره ، وتكون لديه القدرة على اعطاء الأمثلة التوضيحية المتنوعة ، التى تسهم فى تنويع العمل التدريسى ، أما بالنسبة لروح المرح والتى لها علاقة وثيقة بالذكاء ، فقلما نجد شخصاً مرح الروح غبيا أو محدد الذكاء ، وان كنا نجد كثيراً من الأذكياء تنقصهم روح المرح ، وروح المرح هذه مطلوبة للمعلم ، حتى يخفف بها على التلاميذ جمود الدرس ، ففترة الدرس فى ظل افتقاد هذه الروح . عادة ما تمر ببطئ شديد وجمود اشد .

وإذا كانت الدراسات قد اثبتت أن التلاميذ العاديين (متوسطى التحصيل الدراسى) يهتمون بأن يتصف معلمهم بروح المرح ، وذلك اكثر من التلاميذ المتفوقين الذين عادة ما يكون همهم منصبا على المادة العلمية ، أى منصبا على أن يكون معلمهم غزير فى مادته قادراً على شرحها ، وتوصيل اكبر قدر من المعلومات لهم ، فإن الغالبية العظمى من التلاميذ يقعون فى التصنيف الأول . الذين يهتمون بان يتصف معلمهم بروح المرح ، ولذلك

فالاهتمام بالمرح ، دون مبالغة ، امر هام وضروري وحيوى لاستمرار المعلم فى عمله، وإقبال التلاميذ على الحضور والاستماع للمعلم .

٣- **القدرات الخاصة :** من بين القدرات الخاصة المتطلب وجودها بالنسبة للمعلم هى القدرة اللغوية حيث ان التدريس فى الفصل يعتمد اولا وأخيراً على قدرة المعلم اللفظية ، فقدرة المعلم على التعبير عن افكاره بسلاسة ويسر تسهل مهمته كمعلم . وتساعده اكثر على توصيل افكاره للتلاميذ . فالقدرة اللفظية هنا هى الوسيلة الوحيدة لتوصيل المعلومات إلى تلاميذه ، فإذا افتقدها المعلم أفتقد قدرته على توصيل معلوماته ، ولم يصبح هنا موقفا تعليميا ، والصوت الواضح القوى يساعد هذه القدرة اللفظية على أن تأتى بآثارها المرجوة .

وإلى جانب هذه القدرة اللغوية فإن المعلم لابد أن تتوافر لدية قدرات أخرى متنوعة رياضية وفنية واجتماعية إضافة إلى قوة الذاكرة ، ان المعلم لدية الكثير من التلاميذ والعديد من المسئوليات ، والكثير من الدروس التى يقوم بتدريسها ، وضعف الذاكرة لدى المعلم يجعله فى موقف لا يحسد عليه، فالمعلم عليه أن يعرف اسماء التلاميذ جميعاً وإذا عرف أسماء البعض دون البعض الآخر شعر أولئك غير المعروفين له بالضيق وخاصة إذا كان معلما محبوبا ، ان بعض المعلمين لا تنسى اسماء بعض تلاميذهم لفترات طويلة من السنين ، وإذا لم تسعفه ذاكرته فى تذكر دروسه وقف فى الفصل لا يعرف ماذا يقول ، وفى أى موضوع ، ان هذا الأمر قد يكون مقبولا بعض الشئ بالنسبة للمعلم الجديد ، ولكنه غير مقبول على الاطلاق بالنسبة للمعلم القديم المتمرس فى المهنة .

٤- الصداقة والمودة إلى جانب الحزم : ان ابرز صفات المعلم الناجح أن يكون محبا لتلاميذه عطوفا عليهم وان تسود بينه وبينهم الثقة والمحبة والاخلاص وان تسود روح الاسرة الواحدة بينهم ، والواقع ان القدرة على المحبة والصداقة تختلف من معلم إلى آخر ، تبعا لدرجة حبه لتلاميذه والثقة المتبادلة بينه وبينهم وعلى حبه للعدل والانصاف ، كما تتوقف الثقة فى حب المعلم وعطفه لا على ما يقوله بل على ما يفعله ويقدمه لتلاميذه .

ومن واجب المعلم ان يكون على بينة بما تعنيه العاطفة والسبب الذى يجعل من هذه العاطفة قوة فعالة ، والعاطفة انما يقصد بها حالة الشعور بالحنو والاتجاه المشبع بروح الصداقة ، والشعور الذى يهدف إلى اسعاد التلاميذ ورفاهيتهم ، فالحب والحنان لازمان للمعلم مع تلاميذه حتى يشعر دائماً انه مهتم بشئونهم ويعمل لمصلحتهم . ان قدرة المعلم على كسب صداقة تلاميذه وبث روح المحبة بينهم ، تتمثل فى مدى قدرته على التأثير عليهم ، فالمحبة هى القوة الدافعة لسلوك الافراد ، والمعلم الناجح هو ذلك المعلم الذى تصل العلاقة بينه وبين تلاميذه إلى الدرجة التى يشركونه معهم فى مشاكلهم الشخصية طالبين منه التوجيه والإرشاد وهناك امثال هؤلاء المعلمين الكثير .

والواقع أن الصداقة والمودة وحدها لا تكفى ففى بعض الاحيان يسئ التلاميذ فهم الصداقة ويحاولون الحصول على امتيازات لأنفسهم ، وهنا يجب على المعلم ان يكون حازما بغير قسوة مع أمثال هؤلاء التلاميذ ، فالمعلم عليه أن يكون حازما مع من يسئ فهم الصداقة بجانب صداقته ومودته لتلاميذه .

٥- الصحة النفسية والاتزان الانفعالى : أن العمل التربوى يتطلب ممن يقوم به ان يكون متمتعا بالقدر الكافى من الصحة النفسية ، وأن يكون رد

فعله متناسبا مع حجم الموقف وطبيعته ، وتتجلى الصحة النفسية للمعلم فى احتفاظه بهدوئه واتزانه الانفعالى فى علاج حالات سوء ادب تلاميذه ، والصبر فى معالجة خروجهم عن حدود اللياقة والتماس الاعذار لهم، والا يكون عقابه لهم تنفيس أو رد فعل لما يتعرض له من ضغوط أو مشكلات تواجهه فى المدرسة أو المجتمع ، ولعل من أهم العوامل التى تساعد المعلم على ذلك فهمه واقتناعه ورضاه عن العمل الذى يؤديه ، فهذا الاقتناع يكسبه شعور بالامن ويبعث فى نفسه الطمأنينه ، ويبعد عنه الاضطراب والقلق وسيطرة الأفكار البغيضة ، فالمعلم إذا اقتنع بعمله فى التعليم وبأنه ذو قيمة كبيرة انعكس ذلك على سلوكه بوجه عام وعلى علاقاته بتلاميذه بوجه خاص. ويمكن أن يتم ذلك من خلال تذكير من يعمل فى هذا المجال ان تعليم العلم من أهم أمور الدين واعلى درجات المؤمنين ، وان المعلم باشتغاله بالتعليم يمارس عبادة يستحق بها رضاء الله والناس اجمعين . ويمكن فى هذا الاستشهاد بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة التى تؤكد هذا المعنى .

ثانياً : الصفات الاجتماعية :

وهى تتضمن مجموعة الصفات التى تتعلق بعلاقة المعلم بغيره من الافراد المهتمين بالعملية التعليمية وهى تتضمن ما يلى : -

١ - **التعاون البناء مع الزملاء :** - ان التعاون بين المعلمين لها جانب كبير من الاهمية باعتبارها تحدد مدى نجاح المدرسة فى اداءها لعملها ، كما انها تنعكس على نفوس التلاميذ فى المدرسة باعتبار المعلمين قدوة ، ولان اى توتر بينهم من شأنه أن يؤثر فى التلاميذ .

ان نجاح المدرسة فى مهمتها يعتمد فى جانب كبير منه على الالفة والانسجام والتعاون بين المعلمين ، ولذلك ينبغى على المعلم ان يؤمن بان

علاقته بزملائه اكثر من مجرد علاقة عمل فهم اولا وقبل كل شئ بشر فى مجتمع ومواطنون فى دولة ، وعليهم من اجل ذلك ان ينموا علاقاتهم ببعض وان يتعاونوا من أجل تحقيق الاهداف العامة للتربية .

ومما تجدر الاشارة اليه ان التعاون بين المعلمين ينبغى الا يقتصر على معلمى المدرسة فقط ، بل لابد ان يمتد الى معلمى المدارس الاخرى المجاورة لمدرستهم ، فهذا يسهل عليهم التعارف وتبادل الخبرات فيما بينهم ، وهذا يخدم التعليم من جهة ويخدم وحدة المعلمين ومنظماتهم ومنها النقابة من جهة اخرى .

ان الزمالة فى مهنة التربية والتعليم لها حقوق الاخوة فى التكاتف والتعاون والود ، " فالمرء قليل بنفسه كثير باخوانه "ولذلك يجب ان يكون التعاون المخلص طابعاً مميزا لعلاقات المعلم بزملائه ورؤسائه ، وان يأخذ التعاون سبيلا لرفع شأن المهنة وتحسين العملية التربوية ، سواء اكان هذا التعاون فى المادة ذاتها وتبادل المعلومات بالنسبة لكل جديد أو فى الطريقة بتبادل الخبرات ووجهات النظر فى مشروعات النشاط وخدمة البيئة .

٢- **الحرص على الاتصال المستمر بأولياء أمور التلاميذ** : أن اتصال المعلم بأولياء أمور التلاميذ له أهمية كبيرة فى حسن اداءه لعمله ، ويتجلى ذلك فيما يلى : -

أ - ان حكمنا على التلميذ وتصرفه ونشاطه لا يمكن أن يكون صحيحا ما لم نضع فى الاعتبار ظروفه المنزلية (تعاون الاباء معه فى اداء واجباته المدرسية مثلا) .

ب- قد يكون المنزل مصدر كثير من المشاكل التى يثيرها التلاميذ فى المدرسة ، ولا يمكن للمدرس ان يحل هذه المشكلات حلا صحيحا أو يعرف

طبيعتها ما لم يعرف كل ما يؤثر على التلميذ من مؤثرات فى المنزل (معاملة الوالدين له مثلا) .

جـ - أن المدرسة تصدر كثيرا من القرارات المتعلقة بتلاميذها ، ويهم المدرسة والمعلم ان تكون هذه القرارات ذات تأثير فى التلاميذ ونافذة المفعول، ولا يتأتى هذا الا إذا احيط أولياء الأمور علما بهذه القرارات واحترموها واشعروا التلميذ بحقيقة موقفه ، وهذا يتطلب من المعلم توثيق صلته بأولياء أمور التلاميذ .

د- ان المعلم فى اتصاله بأولياء الأمور يستطيع ان يزودهم بالإشارات والتوجيهات اللازمة لتقويم ما اعوج فى التلميذ ، والتغلب على الضعف الطارئ عليه ، فإذا كان التلميذ ضعيفا فى ناحية من النواحى واحيط ولى امره علما بذلك ، وارشده إلى ما ينبغى عمله خارج المدرسة لتلافى هذا الضعف .. وهكذا .

ان حرص المعلم على اتصاله باولياء امور التلاميذ يدعمه ايمان المعلم واعتقاده بأهمية دور الآباء والامهات فى العملية التربوية ، وان تربية التلميذ لا يمكن أن تستقيم ما لم تتضافر الجهود بين المعلمين وأولياء الأمور وتتناسق فى التأثير على التلميذ .

والواقع أن هذا الاتصال يمكن أن يتم اما من خلال توجيه الدعوة لإولياء الأمور لزيارة الفصول او ميادين نشاط التلاميذ، او يتم من خلال قيام بعض المعلمين بزيارة بعض الآباء والأمهات فى أوقات فراغهم ليتدارسوا معهم أحوال ابناءهم ويقدموا الحلول والمقترحات اللازمة .

٣- القدرة على إقامة علاقات طيبة مع افراد المجتمع والبيئة المحلية :

إذا كانت المدرسة الحديثة هى بحق مدرسة المجتمع ، بمعنى أنها لم تعد - أو

ينبغى ألا تكون كذلك - مجرد مكان يقصر نشاطه داخل جدرانه على تربية الأطفال واعدادهم أفراداً عاملين متفهمين مشكلات بلادهم متشربين قيمها الجديدة ، انما اصبحت بجانب هذا مركزا لاعادة تربية الكبار فى البيئة وقاعدة للخدمات المحلية ، وتستفيد فى الوقت نفسه من خبرات هذه البيئة وأوجه النشاط فيها ومصادرها لجعل الحياة المدرسية أكثر وفاعلية ، هذا الوضع يتطلب من المعلم ان يكون شخصا اجل من ذلك الذى يلقن التلاميذ بعض المعلومات ، وانما يكون رائداً اجتماعيا بكل ما تحمله الكلمة من معنى، رائداً متفهماً لمجتمعه أولا وقبل كل شئ ، رائداً تتوافر فيه القدرة على الاحساس بمشكلات هذا المجتمع ، والقدرة على التفكير فى حل المشكلات أو المساهمة فى حلها . وتوجيه تلاميذه إلى البصيرة بها ، رائد تتوافر فيه مهارات الإتصال بهذا المجتمع من قدرة على مخاطبة الغير والتعامل معهم واجتذابهم اليه والحديث بلباقة إليهم والإقبال عليهم إلى غير ذلك من الصفات والمهارات .

٤- القدرة على القيادة الديمقراطية لتلاميذه داخل الفصل وخارجه : - فالمعلم - كما يؤكد رجال التربية - قائد يتعلق به تلاميذه ويتخذون منه قدوة لهم ، ويمارسون انشطتهم تحت اشرافه وقيادته ، فالقيادة عنصر هام فى تكوين الجو الإجتماعى السليم فى الفصل وفى المدرسة ، وهذا يتطلب من المعلم ان يفهم معنى القيادة فهماً صحيحاً ، فليس المقصود بها فرض المعلم القيود والسيادة والتحكم فى التلاميذ تحكما مبنيا على الأمر والنهى والتهديد والوعيدوالشدة والامتهان وغير ذلك من الادوات التى فى يد المعلم ، اذ ان ذلك تنجم عنه حالة توتر واضطراب وسخط ونفور بين التلاميذ ، كما أنه لا يتيح للتلاميذ فرصة التدرب على ان يتعلموا كيف يقودون انفسهم اقتداء

بمعلمهم ، وانما المقصود بالقيادة السليمة مساعدة التلاميذ على النمو الصحيح إلى اقصى درجة ممكنة ، وتوجيههم توجيها مبنيا على غرض واضح فى اذهان الجميع ، وعلى رغبة صادقة من الجميع فى الوصول إلى الهدف وبالتالى الاشتراك فى التخطيط والتنفيذ .

ويقترح أبو الفتوح رضوان فى هذا الاتجاه اتباع بعض الأساليب منها : –

– استبدال اسلوب التهكم والسخرية والاستهزاء والتوبيخ والعقاب ، باسلوب التشجيع والمدح والمساعدة والتبصير بالخطأ .

– تهيئة المجال لإقتناع التلاميذ وابداء مقترحاتهم والعمل على الأخذ بالمعقول منها ، والإبتعاد عن سياسة الفرض والشدة والالزام .

– إشراك التلاميذ فى تحديد الأهداف وفى رسم خطة العمل وفى التنفيذ ، فهذا يؤدى إلى تحمسهم وتقبلهم الأعمال التى يقومون بها ، وتقديرهم لها .

– ازدياد اختلاط المعلم بالتلاميذ فى الفصل ، وفى الفناء ، وفى النشاط ، وليس معنى هذا اختلاط المعلم بتلاميذه اختلاطا يفقده شخصيته ويحط من كرامته ، وانما يكون الاختلاط بالقدر اللازم لقيام الالفة والتعاطف بين الطرفين .

– إتساع صدر المعلم للاستماع إلى مشكلات التلاميذ ، والتفكير معهم فى حلها حلا يناسب ظروفهم وطبائعهم والعمل على إزالة أسباب شكواهم .

– قيام المعلم بالمجاملات اللازمة للتلاميذ فى المناسبات المختلفة .

– توسيع نطاق العمل الجماعى فى المدرسة ، والأمر الذى يتيح للتلاميذ تبادل الخبرات وزيادة الالفة بينهم وبين المدرسة فى جو غير مصطنع .

- تشجيع اسلوب المناقشة داخل الفصل وخارجه ، على نحو يتيح للتلاميذ فرصة التعبير وابداء الراى ،واستماع المعلم إلى كل ذلك ، وتقديم مقترحاته لا على انها أوامر تطاع أو حلول نهائية ، ولكن على أنها آراء تناقش بدورها وتطرح على بساط البحث ولا يعتبر المعلم نفسه طرفا فى المناقشة وتلاميذه طرفا آخر ، وإنما هو والتلاميذ مجموعة واحدة ذات هدف واحد مشترك ، يعمل المعلم وتلاميذه جميعاً على تحقيق الهدف ، وما المعلم الا موجه ومنور وخبير .

ثالثاً : الصفات المهنية :-

ان المعلم الناجح لابد أن تتوافر فيه مجموعة أخرى من الصفات لا تقل فى اهميتها عن الصفات الذاتية أو الصفات الاجتماعية وهذه الصفات يطلق عليها الصفات المهنية والتى تتمثل فيما يلى : -

١- التمكن فى مادته العلمية التخصصية : - ويقصد بذلك درجة تمكن المعلم من المادة التى تخصص بها ويقوم بتدريسها لطلابه وكذا فى المجالات المتصلة بها بما يساعده على تأدية عمله بطريقة مرضية فكما يقولون " أن فاقد الشئ لا يعطيه " .

وعلى الرغم من أهمية تفهم المعلم لمادته تفهما عميقا باعتباره ضرورة أو أساس إلا أن هناك جدل مثار حول مدى التخصص الدقيق الذى يجب أن يكون عليه المعلم فمن قائل أن التخصص الدقيق مهم وليس بالتوسع الكامل بالنسبة للمعلم ، حيث أن المعلم بعد فترة من اعداده أو تدريبه سينسى ما لديه من معلومات ، ولا يبقى سوى كمية محدودة من المعلومات لا تزيد عن المعلومات التى توجد بالكتاب المدرسى الذى يقوم بتدريسه ، وهذا بطبيعة الحال اعتقاد خاطئ أو يجب أن يكون اعتقاداً خاطئاً ، حيث أن المعلم يجب الا يتوقف عن القراءة فى مادة تخصصه .

ومما تجدر الإشارة إليه أن دراية المعلم والمامه بالمادة التى يقوم بتدريسها الماما كاملا أمر ضرورى ولكنه لا يكفى ، إذ يجب على المعلم ان يكون محبا لهذه المادة إضافة إلى المامه بها فقد يكون المعلم ملما الماما تاما بالمادة العلمية ، ولكنه لا يحبها ولا يميل إليها ، فينعكس ذلك فى تدريسه ، أن حب المعلم لمادته ينعكس فى قراءاته المستمرة عن الجديد الذى يظهر بالنسبة للمادة كما أن حب المعلم لمادته التى يقوم بتدريسها يظهر على شكل دفاع دائم ومستمر عن المادة وإيمان عميق بأهميتها ، وحماس عند القيام بتدريسها ، والحماس عادة ما يكون فى صورة سلوكية تنعكس على سلوك تلاميذه ، فينتقل حب المعلم للمادة لهم فيحبونها هم الآخرين . فالتلميذ يستطيع أن يتعرف بسهولة على المعلم الذى يحب مادته ويميزه عن غيره من المعلمين الذين يعتبرون تدريس مادة معينة امرا مفروضا يؤجرون عليه .

٢- **الالمام باساسيات المعرفة العامة :** فالمعلم الناجح هو الذى يلم بالقدر الضرورى من المعرفة العامة إلى جانب المامه التام بفرع المعرفة التى يقوم بتدريسها ، فهذه المعرفة –التى تتعلق بأساسيات مبادئ العلوم المختلفة– تضفى على اسلوب المعلم مرونة فى التعليم ، وتنوعا فى المعلومات التى يمكن ان يقدمها لتلاميذه حسب ما تمليه عليه المناسبة التربوية . فدور المعلم لا يقف عند مجرد نقل المعلومات إلى تلاميذه ، بل هو اشمل من ذلك فهو يتضمن تثقيف عقول تلاميذه . وتزويدهم بالعادات العقلية الصحيحة والمعلومات والمفهومات والمهارات المختلفة ، وتهذيب نفوسهم ، ومساعدتهم على تكوين قيم ومثل عليا ، إلى جانب تنمية استعداداتهم وتوجيه قدراتهم والإجابة عن تساؤلاتهم واستفساراتهم ، هذا بالإضافة إلى دوره الإجتماعى خارج اطار المدرسة والفصل الدراسى ، وذلك كله يتطلب ضرورة معرفة المعلم بعلوم مختلفة غير مادة تخصصه .

ومن ناحية اخرى فإن دراية المعلم باساسيات العلوم المختلفة يعينـه علـى تدريس مادة تخصصه بطريقة افضل ، والتخصص المصحوب بالثقافة العامة يرتقى بالمعلم ، من معرفة الظواهر الخاصـة التى يدرسـها إلـى آفـاق عاليـة يطل منهـا علـى الميـادين الأخـرى ، ويعينـه علـى تكويـن علاقـات طيبـة مـع زملاءه فى التخصصات الأخرى .

٣- معرفـة بـالطرق النفسـية والتربويـة فـى التعـامل مـع التلاميـذ : أن المعلم الناجح لا يكفيه أن تكون لديه دراية بمادة تخصصه ومعرفة عامة عن العلوم المختلفة ، بل يضاف إلى ذلك قدرته علـى توصيـل معلوماتـه وخبراتـه إلى تلاميذه ، ولذلك فإن المعلم يجب ان يكـون لديـه الالمـام الكـامل باسـلوب عرض المادة الدراسية وطريقة توصيلها لتلاميذه وحتـى يتحقـق للمعلـم ذلـك عليه ان يزود بطرق تدريس مادتـه التـى يقـوم بتدريسـها ، وان يـزود أيضـا المعلم بالخبرات النفسية والتربوية التى تساعده وتمكنه من فهم الطـلاب الـذى يقوم بالتدريس لهم . ومعرفـة الفـروق الفرديـة القائمـة بينهـم ، ومراعـاة هـذه الفروق ، وهذا مما لاشك فيه سيمكن المعلم من تحقيق تعلم فعال وجيد .

ثالثاً: صفات المعلم الناجح فى الفكر التربوى الإسلامى(ابن جماعة): -

أكد علماؤنـا المسـلمون فـى إطـار عنـايتهم بالتربيـة اسسـها وأسـاليبها وموضوعاتها ، على الصفات التـى ينبغـى أن تتوافـر فـى المعلـم حتـى يـؤدى عمله بطريقة ناجحة ، ويمكن التعرف على تلك الخصائص من خلال دراستها عند عـدد من المفكرين المسلمين كالغـزالى ، وابن جمـاعـة - وغيرهـم ،

وفيما يلى نقدم تصور ابن جماعة لتلك الصفات : -

صفات المعلم الجيد عند ابن جماعة :

ادرك ابن جماعة ان ثمة سمات وصفات وخصائص ومزايا نفسية لابد أن يتمتع بها المعلم لكى ينجح فى تعليم تلاميذه . ومن أهم هذه الصفات :

١ - الالتزام بآداب تعليم العلم :

إن من أهم خصائص المعلم الناجح أن يلتزم بالآداب الفاضلة والأخلاق الحسنة التى يتطلبها تعليم العلم ، فهذا الالتزام يؤدى به إلى انتاج تعليم هادف ومنظم ومؤثر .

ولقد رأى ابن جماعة أن هناك آداباً يجب أن يكتسبها المعلمون ، ويلزموا أنفسهم بها إذا شاءوا أن ينجحوا فى تعليمهم ، ولا أدل على ذلك من جمعه لطائفة من الآداب فى كتابه « تذكرة السامع والمتكلم فى أدب العالم والمتعلم » بعد أن وقف على الحاجة الملحة لهذه الآداب .

وعلى الرغم من أعتقاد الشيخ ابن جماعة بأن التحلى بالآداب الفاضلة ، والأخلاق الحميدة ، ينبغى أن يكون غاية كل إنسان لا يحوله عن ذلك حائل ، فإنه رأى أن المعلمين هم أحق الناس بكرم الأدب ، وحسن الخلق فقال : «إن أهم ما يبادر به اللبيب شرخ شبابه ، ويدئب نفسه فى تحصيله واكتسابه ، حسن الأدب الذى شهد الشرع والعقل بفضله ، واتفقت الآراء والألسنة على شكر أهله ، وإن أحق الناس بهذه الخصلة الجميلة ، وأولاهم بحيازة هذه المرتبة الجليلة أهل العلم الذين حلّوا به ذروة المجد والسناء ، وأحرزوا به قصبات السبق إلى وراثة الأنبياء » .

ويرجع حرص ابن جماعة على تحلى المعلم بكريم الخلق ، وعظيم الأدب ، إلى تقديره لدور القدوة باعتبارها من أعظم وسائل التربية ، وأكثرها فعالية ، والتلميذ سريع التأثر بمعلمه الذى يحبه فهو « يسلك فى السمت والهدى مسلكه ، ويراعى فى العلم والدين عاداته وعباداته ، ويتأدب بآدابه ، ولا يدع الاقتداء به » وقد ثبت أن « الناس لديهم حاجة نفسية إلى أن يشبهوا الأشخاص الذين يحبونهم ويقدرونهم » هذا إلى جانب أن مهنة التعليم فى حد ذاتها تستدعى أن يكون المعلم على أكمل حال . إذ تنتقل صفاته إلى تلاميذه وذلك لأهميته لهم ، وهم يتشربون بقصد أو بغير قصد مبادئه وقيمه ، ويتأثرون دائماً بشخصيته ومجمل سلوكه . ومن هنا كان ابن جماعة محقاً فى دعوته لأن يكون المعلمون أكمل الناس وأحقهم بجميل الخصال ، ولقد ثبت لدينا الآن أن «مهنة التعليم من أكثر المهن سعياً وراء السواء ، والبعد عن المرض بالمفهوم النفسى حيث أن سلوك المعلم يمتص من جانب التلاميذ » .

وأكد ابن جماعة أن الحاجة إلى اكتساب الأدب لا تقل عن الحاجة إلى اكتساب العلم والمعرفة ، وأن واجب المعلم ليس تزويد تلاميذه بالمعارف المختلفة فحسب ، بل إكسابهم حسن الخلق وكريم الأدب ، ولن يستطيع المعلم ذلك ما لم يكن أهلا لكل خصلة حميدة ، وكما هو معروف فاقد الشىء لا يعطيه ، ويذكر ابن جماعة ما يؤيد رأيه من أقوال أسلافه العلماء فيقول « قال حبيب بن الشهيد لابنه : يابنى أصحب الفقهاء والعلماء وتعلم منهم وخذ من أدبهم ، فإن ذلك أحب إلى من كثير من الحديث ، وقال بعضهم لابنه : يابنى لأن تتعلم باباً من الأدب أحب إلى من أن تتعلم سبعين باباً من أبواب العلم ، وقال مخلد بن الحسين لابن المبارك : نحن إلى كثير من الأدب أحوج منا إلى كثير من الحديث » ويدلل ابن جماعة على أن المعلم ينبغى أن يكون

دائم السعى فى اكتساب الأدب وحميد الصفات مع فضله وسبقه فى تحصيل العلم بما يحكيه عن إمامه الشافعى :

قيل للشافعى رضى الله عنه : كيف شهوتك للأدب ؟

فقال : أسمع بالحرف منه مما لم أسمعه ، فتود أعضائى أن لها أسماعاً فتنعم به .

قيل : وكيف طلبك له ؟

قال : طلب المرأة المضلة ولدها وليس لها غيره)) .

وتكمن أهمية التزام المعلم بآداب تعليم العلم ـ عن ابن جماعة ـ في أن عيون الناس جمعياً لاعيون طلابه وحدهم ترمقه ، وأبصارهم تتجه إليه فلا تخطئه ، فإن قال مالا يفعل ، أو ناقض سلوكه ما دعا الناس إليه ، سقط من أعين الناس ، واستخف به طلابه والناس أجمعون. ومن هنا كان حرص الشيخ ابن جماعة على أن يلتزم المعلم بالآداب الحسنة والأخلاق المرضية، وأن ((يأخذ نفسه بأحسنها وأكملها ، فإن العلماء هم القدوة ، وإليهم المرجع فى الأحكام ، وهم حجة الله تعالى على العوام ، وقد يراقبهم للأخذ عنهم من لا ينظرون، ويقتدى بهديهم من لا يعلمون)) ، ولا يكفى المعلم علمه بحميد الخصال ، وجميل الخلال ، ومعرفته بها ، وتلقينها لتلاميذه ، دون أن يتحول هذا العلم وتلك المعرفة إلى سلوك يعبر عنه ، فقيمة الأدب – عند ابن جماعة – أن يبرز للأبصار من خلال المواقف المختلفة . والمعلم فى رأيه إن لم يستفيد بما يعلم كان أبعد عن الافادة ، ويروى ابن جماعة تأكيداً لذلك قول إمامه الشافعى ((ليس العلم ما حفظ ، العلم ما نفع ، ولهذا عظمت زلة العالم لما يترتب عليها من المفاسد ، لاقتداء الناس به))

٢ - تنزيه العلم عن المطامع :

يرى ابن جماعة أن من أهم الصفات الواجب توافرها فى المعلم ، وما يجب أن يتميز به عن غيره ، هو تنزيه العلم عن جعله وسيله للحصول على أغراض ومطامع دنيوية ، فالمعلم فى رأى ابن جماعة أجل من أن يستخدم فى هذا الشأن . ومن واجب المعلم أن يقوم له بما يستحقه من العزة والشرف والصيانة وأن « ينزه علمه عن جعله سلماً يتوصل به إلى الأغراض الدنيوية من جاه أو مال أو سمعة أو شهرة أو تقدم على أقرانه » كما ينزه العلم « عن الطمع فى رفق من طلبته بمال أو خدمة أو غيرها بسبب اشتغالهم عليه وترددهم إليه » بل « يصون العلم كما صانه علماء السلف ويقوم له بما جعله الله تعالى له من العزة والشرف » إن من الخطأ أن يستعين المعلم بعلمه للحصول على فضول الأغراض الدنيوية ، إن فى ذلك إذلالا للعلم وامتهاناً له وهو ما يجب أن يحترز منه المعلم .

على أن ابن جماعة يرى أن المعلم لن ينزه العلم ما لم يتنزه هو فى نفسه ، فينأى بنفسه مترفعاً « عن دنى المكاسب ورذيلها طبعاً ، وعن مكروهها عادة وشرعاً »

ويسلك سلوك الأخيار الفضلاء . فليست النزاهة في أن يسلك المعلم سلوكاً يقره عليه الناس فحسب ، بل تتحقق النزاهة له حين لا يعرض نفسه للتهم ، وإن كان فعله طيباً ومسلكه حميدا . فذلك كمال النزاهة والمروءة ، فإذا صادف وفعل ماظنه خروجاً عن الأدب ، سارع فبين وجه فعله حتى لا ينفر الناس منه فيحذرون أخذ العلم على يديه ، وتمتنع الفائدة منه، لذا كان عليه أن « يتجنب مواضع التهم وإن بعدت ، ولا يفعل شيئاً يتضمن نقص مروءته ، أو ما يستنكر ظاهراً وإن كان جائزاً باطناً ، فإنه يعرض نفسه

للتهمة ، وعرضه للوقيعة ، ويوقع الناس في الظنون المكروهة ، وتأثيم الوقيعة ، فإن اتفق وقوع شئ من ذلك لحاجة أو نحوها ، أخبر من شاهده بحكمة ، وبعذره ومقصوده كيلا يأثم بسببه أو ينفر عنه فلا ينتفع بعلمه .

٣- الاتصال بالحياة الاجتماعية :

يتميز المعلم الجيد - عند ابن جماعة - بقدرته على الاتصال بالحياة الاجتماعية ، وعدم اعتزال الناس ، ومشاركته فى الأعمال الاجتماعية بصفة دائمة ، ذلك لأن التعليم عنده معنى يتسع ليشمل كثيراً من الجوانب الانسانية والاجتماعية ، وليس أضرعلى المعلم من الزهد في مصاحبة الناس واجتنابهم، والبعد عن حركة الحياة العامة . ولذا فقد استحب ابن جماعة من المعلم أن ينغمس فى حياة الناس وأن يخالطهم بكل ما يتطلبه ذلك الاختلاط من « معاملة الناس بمكارم الأخلاق من طلاقة الوجه ، وإفشاء السلام ، وإطعام الطعام .. والسعى فى قضاء الحاجات ، وبذل الجاه فى الشفاعات ، والتلطف بالفقراء ، والتحبب إلى الجيران والأقرباء » وبكل ما تتطلبه معاملة الناس ومشاركتهم أعمالهم من « الإيثار وترك الاستئثار ، والانصاف وترك الاستنصاف ، وشكر التفضل » وكيف ينعزل المعلمون عن الناس ، ويبتعدون عن حركة الحياة العامة فى المجتمع وإليهم المرجع فى الأحكام ، وهم حجة الله تعالى على العوام » .

ويضرب ابن جماعة مثلا رائعا لاتصال المعلم بالحياة الاجتماعية اتصالا مباشراً مما يدل على ما أشرنا إليه من إيمان ابن جماعة بانسانية التعليم وإجتماعيته ، وذلك بعقد أمتن الروابط وأقوى الصلات الاجتماعية بين المعلم وتلاميذه ، وذلك بزيارتهم فى منازلهم ، والتعرف على أهليهم وأسرهم وعيادتهم في مرضهم ، وقضاء مصالحهم حين يحتاجون إليه فيقول : « وإذا

غاب بعض الطلبة أو ملازمو الحلقة زائداً عن العادة ، سأل عنه وعن أحواله ، وعن من يتعلق به فإن كان مريضاً عاده ، وإن كان في غم خفض عليه ، وإن كان مسافراً تفقد أهله ، ومن يتعلق به ، وسأل عنهم وتعرض لحوائجهم ووصلهم بما أمكن ، وإن كان فيما يحتاج إليه فيه أعانه ، وإن لم يكن شيء من ذلك تودد إليه ودعا له)) ، وبذلك وغيره يشارك المعلم في الحياه الاجتماعية ، ويسهم بفعالية في أصلاح حياه الناس وأحوال مجتمعهم ، كما يصلح بنفس القدر من أحوال نفسه ، إنه لاشيء أقتل لنفس المعلم من العزلة لأنها تبعده عن الحياة ، وتوقعه فى التشاؤم ، وتملاء نفسه قلقاً واضطراباً ، ونحن نستعيذ بالله من مرض التشاؤم ، ونسأل أن يمن على المعلمين بروح سمحة ، ونفس راضية مطمئنة ، حتى يثقوا بأنفسهم ، ويفرحوا بمؤالفة الناس)) .

٤ _ الرفق في معاملة التلاميذ والصبر عليهم :

يرى الشيخ ابن جماعة أن التلاميذ لا يؤثر فيهم إلا المعلم الذى يرفق بهم ، ويشفق عليهم ، ويحبهم ويفرح بتعليمهم ويكلف نفسه كل مشقة في سبيل رعاية مصالحهم ، وتهذيب أخلاقهم وإرشادهم إلى ما ينفعهم باللين والرحمة ، وذلك كله من دلائل حب المعلم للتعليم ، وعنوان نجاحه فيه وقدرته عليه ، ومن فقد القدرة على معاملة التلاميذ برفق وشفقة ، فقد القدرة على التأثير فيهم . ولذا كان من أهم صفات المعلم عنده ((أن يحب لطالبه ما يحب لنفسه – كما جاء فى الحديث – ويكره ما يكره لنفسه)) وأن يعتنى بمصالح الطلاب ، ويعامله بما يعامل به أعز أولاده من الحنو والشفقة عليه والإحسان إليه ، ويدلل ابن جماعة على أن أنجح المعلمين هم أشدهم حباً لتلاميذه وأكثرهم رعاية لهم وشفقة عليهم ورفقاً بهم ، بما يرويه من سيرة

ابن عباس رضى الله عنهما « قال ابن عباس : أكرم الناس على جليسى الذى يتخطى رقاب الناس إلى ، لو استطعت أن لا يقع الذباب عليه لفعلت ، ومنها رواية إن الذباب ليقع عليه فيؤذينى » وبما يرويه من سيرة البويطى صاحب الإمام الشافعى الذى قام مقامه فى التدريس والفتوى بعد وفاته ، فيقول « كان البويطى يدنى القراء ويقربهم إذا طلبوا العلم .. ويقول كان الشافعى يأمر بذلك ويقول : اصبر للغرباء وغيرهم من التلاميذ » وكان أبو حنيفة أكرم الناس مجالسة وأشدهم إكراماً لأصحابه » .

ويرسم ابن جماعة صورة للمعلم الرفيق بتلاميذه الشفيق عليهم المحب لهم ، تبدو من خلالها خصائصه فهو « يتواضع مع الطالب وكل مسترشد سائل .. ويخفض له جناحه ويلين له جانبه » ذلك لأن للطالب على معلمه «حق الصحبة ، وحرمة التردد ، وصدق التودد ، وشرف الطلب ، وفي الحديث لينوا لمن تعلمون ، ولمن تتعلمون منه » وهو « يرحب بالطلبة إذا لقيهم وعند اقبالهم عليه ، ويكرمهم إذا جلسوا إليه ، ويؤنسهم بسؤاله عن أحوالهم وأحوال من يتعلق بهم » ويعاملهم بطلاقة الوجه وظهور البشر ، وحسن المودة وإعلام المحبة وإضمار الشفقة » وهو يهذب أخلاق تلميذه باللين ، ويرشده إلى الصواب إذا أخطأ بأسلوب رحيم ، ويصبر على خطئه ويعالجه بحكمة ، فمن أهم صفات المعلم الجيد « الصبر على جفاء ربما وقع منه (أى تلميذ) ، ونقص لايكاد يخلو منه إنسان ، وسوء أدب في بعض الأحيان ، ويبسط عذره بحسب الإمكان ، ويوقفه مع ذلك على ما صدر منه بنصح وتلطف لا بتعنيف ولا تعسف ، قاصداً بذلك حسن تربيته ، أو تحسين خلقه، وإصلاح شأنه » ، وهو يشيع جواً من الألفة والود فىساعة الدرس و«يخاطب كلا منهم بكنيته ونحوها من أحب الأسماء إليه ، وما فيه

تعظيم له وتوقير)) ولهذه التكنية أو تسمية التلميذ بما يجب أثرها الطيب في إشباع حاجته إلى التقدير الاجتماعي ، وتنمية شعور الاحترام فيه ،ودعم ثقته في نفسه ، إلى جانب ملاطفته وإدخال السرور عليه .

ولا يقصد الشيخ ابن جماعة بالرفق في معاملة التلاميذ والشفقة عليهم تركهم على سجاياهم يفعلون ما يشاؤون ، بل يقصد بها معرفة طبائعهم والتعرف على خصائصهم ، ومعاملتهم بعد ذلك وفق هذه المعرفة بما يتلاءم وتلك الطبائع والخصائص ، ولذا كان على المعلم دائماً أن ((يراقب أحوال الطلبة في آدابهم وهديهم وأخلاقهم)) ومع رفق المعلم بالتلاميذ فإن عليه ((أن يزجر من تعدى .. أو ظهر منه لدد في بحثه أو سوء أدب ، أو ترك الإنصاف بعد ظهور الحق ، أو أكثر الصياح بغير فائدة ، أو أساء أدبه على غيره من الحاضرين أوفعل ما يخل بأدب الطالب فى الحلقة ، بشرط أن لا يترتب على ذلك مفسدة تربو عليه)) وبذلك يدعو ابن جماعة المعلم إلى أن يقرن الشدة بالرحمة ، والعزم بالصبر ، والتلاميذ فى الواقع لا يضبطهم إلا معلم رحيم صبور قوى .

٥ - العدل والموضوعية فى معاملة التلاميذ :

إن من خصائص المعلم الجيد العدل فى معاملة التلميذ ، والبعد عن الهوى فى الحكم عليهم والتعامل معهم ، ذلك لأن قدراً من الصحة النفسية يتوقف _ عند الطالب _ على نوع المعاملة التى يتلقاها من المعلم وكلما خلت معاملة المعلم من تفضيل تلميذ على آخر _ بغير حق _ كانت فرصة هذا التلميذ مواتية لكى ينمو نمواً سليماً . ولقد وقف الشيخ ابن جماعة على هذه الحقيقة . فدعا إلى أن يحكم العدل سلوك المعلم فى تعامله مع التلاميذ وكره له صفة التميز للبعض والمجاباة لهم ، وبين أن فقدان صفة العدل فى المعلم

يعوق عملية التعليم ، نتيجة لما يسببه ذلك في قلوب الطلاب من نفوز ووحشة وكراهية للمعلم وللتعليم جملة ، وفى رأيه أنه إذا شاء المعلم أن ينجح فى تعليمه فإن عليه ، « أن لا يظهر للطلبة تفضيل بعضهم على بعض عنده فى مودة أو اعتناء ، مع تساويهم فى الصفات من سن أو ديانه أو فضيلة، فإن ذلك ربما يوحش منه الصدر ، وينفر القلب » وعليه أن « لا يقدم أحداً فى نوبة غيره ،أو يؤخره عن نوبته ، إلا رأى فى ذلك مصلحة تزيد على مصلحة مراعاة النوبة » .

إن المساواة بين التلاميذ مطلب يلح عليه شيخنا ابن جماعة ، ويربأ بالمعلم أن يجعل الغنى والجاه سبيلا لتفضيل بعض المتعلمين على بعض ، فلا يعدل بينهم فى للتعليم ، ويضع ابن جماعة أمام المعلمين صورة طيبة للمساواة والعدل بين التلاميذ ، وعدم تفضيل بعضهم لغنى أو جاه أوحسب ، بما يحكيه عن « شريك » المعلم فيقول : « حضر بعض أولاد الخليفة المهدى عند شريك ، فاستند أحدهم إلى الحائط وسأله عن حديث ، فلم يلتفت إليه شريك ، ثم عاد ، فعاد شريك لمثل ذلك ، قال : تستخف بأولاد الخلفاء؟ قال : لا ، ولكن العلم أجل عند الله من أن أضيعه » .

ويحب أن يظهر العدل فى كل الحالات المعلم ، حتى في التفاته إلى التلاميذ ونظره إليهم أثناء شرح درسه ، ويجب – عند ابن جماعة – ألا يخص بعضهم بكثرة التفات دون بعض ، بل يجب أن « يكون نظر الشيخ اليهم جميعاًعند الشرح ، ولا يخص بعضهم في ذلك دون بعض »

وشيخنا ابن جماعة في حرصه على اتصاف المعلم بالعدل بين أبنائه الطلاب . إنما يبرز حقيقة إسلامية نابعة من أمر الله سبحانه وتعالى وأقوال رسوله الكريم ﷺ ، وهو بذلك يبين أن كل فضيلة ينبغى أن يتجلى بها المعلم

إنما تنبع أساساً من الإسلام العظيم ، وإنما هى توجيه من القرآن الكريم ، والسنة النبوية إلى هذه الفضيلة . إن الاسلام يحرص على أن يكون العالم المعلم لطلابه كالأب لأولاده ، رحمة ، ونصيحة ، ورفقاً ، وعدلا . ولقد وصف الله سبحانه وتعالى رسوله ﷺ بقوله «لقد جاءكم رسول من أنفسكم عزيز عليه ما عنتم ، حريص عليكم بالمؤمنين رؤوف رحيم » ونعت النبى ﷺ نفسه بقوله « إنما أنا لكم بمنزلة الوالد الكريم أعلمكم .. » وكان أمر الله بالعدل في كتابه الكريم قوياً وصريحا فقال « وأمرت لأعدل بينكم » ويقول النبي ﷺ فيما يرويه الإمام مسلم « اتقوا الله واعدلوا في أولادكم » .

ويتصل بالعدل اتصالا وثيقاً التزام المعلم بالموضوعية فى الحكم على التلاميذ ، والمعلم الجيد هو الذى لا يجابه أحداً من طلابه ، أو يؤثره بغير حق على زملائه ، بل يتمسك بالانصاف ويعطى كل ذى حق حقه ، إنه بذلك يهيء بيئة صالحة للتعليم ، خالية من كل أسباب الحقد والضغينة . وفى رأى ابن جماعة أن أصلح المعلمين هو الذى « يلازم الانصاف فى بحثه وخطابه » وهو الذى يكسب تلاميذه الموضوعية في الحكم على الأشياء ، وذلك بأن «يذكر الحاضرين (من تلاميذه) بما جاء فى كراهية الممـاراة ولا سيما بعد ظهور الحق .. (ليحق الحق ويبطل الباطل ولو كره المجرمون) فإن ذلك يفهم منه أن إرادة إبطال الحق أو تحقيق الباطل صفة إجرام ، فليحذر منه » ولذا ينبغى أن يكون هدفهم من كل بحث ومناقشة ودراسة « ظهور الحق ، وخمول الباطل »

٦ - العناية بالمظهر العام :

رأى ابن جماعة أن لعناية المعلم بمظهره العام أهمية كبيرة ذلك لأن التلميذ « يسلك في السمت والهدى مسلكه .. ويتأدب بآدابه ولا يدع الاقتداء

به)) وما دام المعلم قدوة لتلاميذه ، والتلميذ لا يدع الاقتداء به في كل شيء ، وجب عليه أن يبدو دائماً لتلاميذه بصورة طيبة دون مغالاة ، أن يظهر لهم دائماً بالمظهر المناسب من حيث نظافته ونظافة ثباته ، وتطيبه لإزاله كريه الرائحة ، فالمعلم إذا عزم على مجلس التدريس تطهر من الحدث والخبث ، وتنظف ، وتطيب ، ولبس من أحسن ثيابه اللائقة به بين أهل زمانه قاصداً بذلك تعظيم العلم)) .

وعلى عادة الشيخ ابن جماعة راح يستدل على ضرورة عناية المعلم بمظهره العام ، بما أثر عن أسلافه العلماء من أقوال ، وما عرف من تجارب فيقول : ((كان مالك رضى الله عنه ، إذا جاءه الناس لطلب الحديث اغتسل وتطيب ، ولبس ثياباً جدداً ، ووضع رداءه على رأسه ، ثم يجلس على منصة ، ولا يزال ينجر بالعود حتى يفرغ ، وقال أحب أن أعظم حديث رسول الله ﷺ)) .

ان ابن جماعة يربط بين عناية المعلم بمظهره العام ، وبين قيمة يحرص الاسلام عليها وهى تعظيم العلم ، وهو بذلك ينفي أية شبهة للعجب بالنفس ، أو للخيلاء بالثياب وما أشبه ، هذا إلى جانب ما أشرنا إليه من أن المعلم بالنسبة لتلاميذه أنموذج يحتذى ، وقدوة يقتفى أثرها .

وإذا كان شيخنا ابن جماعة قد نصح المتعلم ((أن يدخل على الشيخ كامل الهيئة ، متطهر البدن والثياب نظيفهما ، بعد ما يحتاج إليه من أخذ ظفر وشعر وقطع رائحة ، ولا سيما إن كان يقصد مجلس العلم)) فمن باب أولى أن يطلب من المعلم ذلك ، لأن الأبصار ترمقه ، وبنفوس طلابه ميل طبيعى إلى محاكاته ، وهو بالعناية بالمظهر العام يكون مقبولا من طلابه ومن الناس جميعاً .

رابعاً : اخلاقيات مهنة التعليم

مفهوم أخلاقيات مهنة التعليم :

تعرضت بعض الكتابات لأخلاقيات مهنة التعليم ، وأشارت هذه الكتابات إلى آراء المربين حول المقصود بهذه الأخلاقيات ، وحددها (إعلان مكتب التربية العربى لدول الخليج لأخلاق مهنة التعليم) بأنها الإطار الذى يعنى مجمل ما يشعر كل مدرس مخلص لمهنته أنه يتعين عليه مراعاته في أداء الواجب وقيامه بعلمه قبل أبنائه الطلاب ، وقبل زملائه العاملين فى الحقل التربوى ، وقبل المجتمع بوجه عام ، وقبل الأمة التى يتمنى إليها بوجه أعم، وعرفها « الميثاق العماني الأخلاقي لمهنه التربية والتعليم » بأنها « المبادىء الأخلاقية المتفق عليها التى يلتزم بها المعلمون لدى ممارسة عملهم » وبين الهدف منها الميثاق القطرى لمهنة التربية والتعليم » بأنه « جمع قلوب المعلمين وعقولهم على المعانى الخلقية والمفاهيم العليا لمهنتهم ، وتوحيد وجهات نظرهم على لواء واحد يرفعونه ، وشعار يحيون به ويرمقونه » .

يتضح من هذه الآراء أن المقصود بأخلاقيات المهنة هو مجموعة المبادىء أو المعايير المتفق عليها التى تضبط سلوك المنتمين للمهنة ، والتى يمكن استخدامها فى نفس الوقت لتقويم هذا السلوك . وفي ضوء ذلك يمكن تعريفها بالمفهوم التالى: « أخلاقيات مهنة التعليم هى معايير متفق عليها لضبط السلوك الذى تقتضيه مسئوليات هذه المهنة » .

مضمون أخلاقيات مهنة التعليم : -

في ضوء مفهومى مهنة التعليم وأخلاقياتها اللذين سبقت الإشارة إليهما ، واستقراء لما توافر من دراسات سابقة عن مضمون أخلاقيات مهنة التعليم ، أمكن وضع التصور التالى لهذه الأخلاقيات ، تمهيدا لعرضة على الميدان ،

واستطلاع رأيه حوله ، وإجراء التعديلات عليه فى ضوء ما يقترح من أفكار وآراء ، ثم إعادة صياغته في صورته النهائية المتفق عليها من الميدان .

ونعرض فيما يلى هذا التصور المقترح

أولاً : أخلاقيات تتعلق بمسئوليات المعلم نحو المهنة :

تقتضى مسئوليات المعلم فى مختلف المستويات والمراحل التعليمية بالنسبة لمهنته أن يرفع شأن هذه المهنة ويضعها فى المكانة اللائقة بها ، وأن يلتزم بما يلى :

١ - أن ينظر إلى مهنة التعليم على أنها أشرف المهن .

٢- أن ينظر إلى أن المعلمين العاملين بعلومهم ورثة الأنبياء .

٣- أن يعتز بمهنته كمعلم ، لأن مهنة التعليم تشرف كل من ينتمى إليها.

٤- أن يرغب الآخرين القادرين على الانخراط فى مهنة التعليم .

٥- أن يبغى من وراء عمله رضوان الله تعالى قبل النفع المادى .

٦- أن يقوم بواجبه بشكل تلقائى على أن يجعل الله رقيبا عليه ، ولا يقوم بواجبه نتيجة رقابة الآخرين له .

٧- أن يهتم بإعداد نفسه مهنيا قبل الخدمة وفى أثنائها ، وأن يواصل باستمرار الاطلاع على كل جديد فى مجال مهنته من الناحية الأكاديمية والمهنية .

٨- أن يدرك أهمية البحوث التربوية فى رفع المستوى المهنى ، وأن يسهم فيها قدر استطاعته ، وأن يسعى للاطلاع على نتائجها .

٩- أن يكون سلوكه المهنى مطابقا لما يعلم ، بالإضافة إلـى تمسكه بقيم المجتمع .

١٠- أن يعتز بلغته العربية ويحببها إلى تلاميذه ، وان يلتزم بها داخل الحجرة الدراسية وخارجها .

١١- أن يتحمل مسئولية ما يقوم به من أعمال فى مجال مهنته .

١٢- أن ينظر إلى كل تقصير يصدر عنه فى أداء عمله على أنه لا يؤثر فى تلاميذه فحسب ، وإنما يؤثر-فى مجتمعه أيضاً .

ثانيا : أخلاقيات تتعلق بمسئوليات المعلم نحو تلاميذه :

تقتضى أخلاقيات المهنة فى هذا الجانب التزام المعلم بما يلى :

أ- أن يحرص على معاملة تلاميذه بما يحقق نموهم النفسى المتكامل عن طريق ما يلى :

١- أن يحترم شخصية تلاميذه .

٢- أن يشجع تلاميذه على احترام بعضهم البعض .

٣- أن يكون هو نفسه قدوة صالحة لتلاميذه .

٤- أن يعامل تلاميذه بالعدل والمساواة دون أى تفرقة اجتماعية .

٥- أن يهيئ لتلاميذه المواقف التى تتيح لهم حرية المناقشة والنقد البناء .

٦- أن يعمل باستمرار على تنمية مستويات الطموح لدى تلاميذه .

ب- أن يحرص على علاج مشكلات تلاميذه أو الإسهام فى حلها ، وذلك من خلال ما يلى :

١- أن يستخدم الأساليب المناسبة للتعرف على مشكلات تلاميذه .

٢- أن يبادر إلى علاج ما يستطيع معالجته من هذه المشكلات .

٣-أن يحيل أصحاب المشكلات التى لا يستطيع حلها إلى الأخصائيين.

٤- أن يتعاون مع أولياء الأمور لعلاج هذه المشكلات .

جـ- أن يحرص على إستخدام استراتيجيات التدريس بحيث تحقق :

١- إيجابية التلاميذ ونشاطهم .

٢- استخدام التلاميذ اللغة العربية بصورة سليمة .

٣- استخدام التلاميذ لأساليب التفكير العلمى .

٤- ممارسة التلاميذ للتعلم الذاتى والتعليم المستمر .

٥- ممارسة التلاميذ للعادات الصحية السليمة .

د- أن يحرص على تأكيد وتدعيم قيم واتجاهات تلاميذه نحوه :

١- الإيمان بمبادئ الدين الإسلامى الحنيف .

٢- تقدير واحترام التراث العربى الإسلامى .

٣- احترام التقاليد الاجتماعية السليمة والإسهام فى دعمها .

٤- اعتزازهم بالانتماء إلى وطنهم وأمتهم العربية والإسلامية .

٥- الإيمان بروح التضامن والإخاء وروح الأسرة الواحدة بين أبناء الوطن .

٦- الإيمان بمبدأ الشورى كأسلوب حياة .

٧- احترام حرية الفرد وكرامته والاعتزاز بالذات .

٨- الشجاعة فى ابداء الرأى واحترام الرأى المعارض وتقبل رأى الجماعة .

٩- تقدير العمل التعاونى والعمل الجماعى والإسهام فيه .

١٠- تأدية ما عليهم من واجبات كسبيل للحصول على ما لهم من حقوق .

١١- تقدير الأسلوب العلمى فى التفكير والعمل به .

١٢-تقدير المبدعين والمبتكرين والمجددين واعتبارهم مثلا عليا تحتذى .

١٣- احترام المسئولية والإقبال على تحملها .

١٤- الإيمان بضرورة التغيير والتطوير فى المجتمع ورفض كل مظاهر التخلف والجمود .

ثالثاً : أخلاقيات تتعلق بمسئوليات المعلم نحو أولياء أمور التلاميذ :

تقتضى أخلاقيات المهنة فى هذا الجانب التزام المعلم بما يلى :

١- أن يحترم أولياء أمور تلاميذه وأن يكون مخلصاً ودقيقاً فيما ينقله من معلومات إليهم عن أبنائهم .

٢- أن يحرص على الاتصال بأولياء أمور تلاميذه لتبادل المعلومات والتشاور فى كل ما يساعد على تربية التلميذ .

٣- أن يحافظ على سرية المعلومات المتبادلة بينه وبين أولياء أمور التلاميذ فيما يخص التلميذ وأسرته .

٤- أن يشارك مشاركة إيجابية فى أنشطة مجالس الآباء .

رابعاً : أخلاقيات تتعلق بمسئوليات المعلم نحو زملائه :

تقتضى أخلاقيات المهنة فى هذا المجال التزام المعلم بما يلى :

١- أن يتمثل أحكام الدين الإسلامى الحنيف فى سلوكه مع زملائه .

٢- أن يستعمل الأسلوب المناسب فى التعامل مع زملائه ، لتحقيق الانسجام معهم داخل المدرسة .

٣- أن يشارك زملاءه فى تحمل مسئولية ضبط المدرسة وإدارتها .

٤- أن يتعاون مع مدرسى المواد الأخرى من أجل تكامل العملية التعليمية .

٥- أن يحرص على أن يكون إيجابياً مع زملائه فى الاجتماعات المدرسية .

٦- أن يكون حسن النية مع زملائه .

٧- أن يكون متفتحاً فلا يتعصب لرأيه ، ويناقش آراء زملائه بدون انفعال أو مبالغة .

٨- أن يتقبل النقد البناء مع زملائه ويناقش آراءهم باحترام .

٩- أن يحرص على تبادل الخبرات مع زملائه ، وأن يبادر إلى تقديم كل مساعدة ممكنة يحتاجها زملاؤه .

١٠-أن يكون إيجابياً فى علاقاته الاجتماعية مع زملائه خارج المدرسة.

١١- ألا يفشى سراً لزملائه وألا يضر بمصالحهم .

١٢- ألا تنعكس خلافاته مع زملائه على العمل داخل المدرسة ، وألا ينقلها خارج المدرسة .

١٣- أن يلتزم بالرأى الذى اتفقت عليه هيئة التدريس الخاص بالسياسة العامة للمدرسة .

١٤- أن ينقد زملاءه بما يراه نافعاً لهم دون أن يمس كرامتهم .

١٥- ألا ينتقص من معرفة زملائه العلمية أو الأدبية أمام أحد .

١٦- ألا يذم زميلاً له أمام طلابه أو أمام الآخرين .

خامساً : أخلاقيات تتعلق بمسئوليات المعلم نحو البيئة والمجتمع :

.. تقتضى أخلاقيات المهنة فى هذا الجانب التزام المعلم بما يلى :

١- أن يكون مطلعاً على تراث أمته ومعتزاً به .

٢- أن يكون محيطاً بالثقافة والحضارة المعاصرة التى ارتضاها المجتمع وأن يترجمها إلى سلوك .

٣- أن يشارك بشكل إيجابى فى التوعية الاجتماعية والصحية والدينية والتربوية قدر استطاعته .

٤- أن يسهم فى الخدمات الاجتماعية فى بيئته المحلية فى حدود إمكاناته .

٥- ألا يبالغ فى نقد المجتمع المحلى للبيئة المدرسية أيا كان مستواه الثقافى والاقتصادى .

٦- أن يشارك فى كل ما من شأنه المساعدة على تطوير المجتمع المحلى ثقافياً واجتماعياً .

المراجع

١ - أبو الفتوح رضوان وآخرون : **المدرس فى المدرسة والمجتمع** - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٨٣ .

٢ - حسن إبراهيم عبد العال : **من التعليم عند بدر الدين بن جماعة** - مكتبة التربية العربى لدول الخليج - القاهرة - ١٩٨٥ .

٣ - عبد العزيز الغانم : أخلاقيات مهنة التعليم كمعايير لضبط سلوكيات المعلمين - **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية** - جامعة الكويت - السنة " ١٦ " - العدد " ٦٢ " - ١٩٩٠ .

٤ - عنتر لطفى أحمد : **المدخل فى العلوم التربوية السلوكية** - مطبعة الجمهورية - الإسكندرية - ٢٠٠٠ .

٥ - كان سلامة ، شفيق علاونة : خصائص المعلم الناجح كما يراه المشرفون والمديرون والمعلمون والطلبة - **دراسات تربوية** - المجلد السابع - الجزء " ٤٣ " - ١٩٩٢ .

الفصل الخامس

المسئولية المدنية للمعلم

- مقدمة عن أهمية وضرورة دراسة المسئولية المدنية للمعلم
- معنى المسئولية والمسئولية المدنية
- أركان المسئولية
- المسئولية المدنية للمعلم : حالات مسئولية المعلم واثباتها.
- صور خطأ المعلم ومحل وعبأ إثباتها .
- طرق دفع مسئولية المعلم .
- أثر انعقاد مسئولية المعلم .
- المراجع .

المسئولية المدنية للمعلم

مقدمة عن أهمية وضرورة دراسة المسئولية المدنية للمعلم :

يحتل موضوع المسئولية المدنية جانباً مهماً وأساسياً من موضوعات القانون بوجه عام والقانون المدنى بوجه خاص ، إذ هى محور القانون فى كافة نواحيه، وهى شق الرحى الذى يدور عليه صراع الخصوم فى أغلب ما يطرح من منازعات بدور القضاء وساحات المحاكم، ثم أنها تنفرد بالتطور والتجديد اللذين يلاحقانها على مختلف العصور، استجابة للمقتضيات الاجتماعية والاقتصادية ، وبما يجد عليها تبعاً لذلك من آراء ونظريات متعددة .

كما يعد موضوع المسئولية المدنية للمعلم شأنه شأن سائر المسئوليات المدنية لمختلف الوظائف والمهن من الموضوعات الجديرة بالبحث والدراسة لأسباب متعددة من بينها : -

١ - المعلم يتعرض فى عمله لمخاطر عديدة لا تقل جسامة عن المخاطر التى يتعرض لها غيره كالطبيب والمهندس المعمارى والمقاول ، وعلى الرغم من أن هناك دراسات عديدة ومستفيضة كُرست حول مسئوليتهم المدنية - استناداً إلى ما يتعرضون له فى عملهم من مخاطر - فإن مسئولية المعلم المدنية لم تحظ بنفس الدرجة من العناية والدراسة خاصة فى الفقه العربى.

٢ - أن الظروف الحالية التى تشهدها مؤسساتنا التعليمية (تعدد الفترات - ارتفاع كثافة الفصول - سوء المرافق التعليمية) والأهداف الطموحة التى يسعى المجتمع إلى تحقيقها ، تلقى على المعلمين أعباء كثيرة - حيث

يتولون تعليم ورقابة أعداد ضخمة من الأطفال والصبيان فى سن حيوية ونشاط ـ تتعلق بالمحافظة على النظام المدرسى ، وتحقيق الأهداف المرغوبة، هذه الأعباء تتطلب ضرورة دراسة جوانب مسئولية المعلم ، ومحاولة البحث عن أفضل الوسائل التى تحكمها ، والبحث عن أفضل الحلول الممكنة لها.

٣ ـ إن ما تشهده المؤسسات التعليمية من حوادث مدرسية عديدة سواء ما تعلق منها باعتداء التلاميذ بعضهم على بعض، أو اعتداء التلاميذ على مدرسيهم، أو التطرف فى استخدام المعلمين للعقاب البدنى مع التلاميذ ، وهو ما كان مادة إعلامية للصحف اليومية فى الآونة الأخيرة ، حيث قامت بنشر العديد من هذه الحوادث باعتبارها ظاهرة تستحق التوقف عندها بالدراسة من قبل خبراء التربية والاجتماع وعلم النفس ورجال القانون ، كما تتطلب توفير قدر أكبر من الحماية للمعلمين من خلال إصدار بعض التشريعات الجديدة لحماية المعلم فى مصر ، ومساعدته على أداء عمله بصورة أفضل، كان تحل مسئولية الدولة محل مسئولية المعلم كما هو الحال فى بعض الدولة مثل فرنسا والكويت ولبنان.

٤ ـ إنه مما يزيد من أهمية دراسة المسئولية المدنية للمعلم ، أن القانون المصرى لم يخص المعلمين ـ بالرغم من كونهم يشكلون قطاعاً كبيراً وهاماً فى المجتمع ـ بنظام خاص فيما يتعلق بمسئوليتهم المهنية والمدنية، أى أنه لم يميزهم عن غيرهم ممن يكلفون بالرقابة كالوالدين وأصحاب الحرف.

معنى المسئولية بوجه عام والمسئولية المدنية بوجه خاص :

المسئولية بوجه عام هى حالة الشخص الذى ارتكب أمراً يستوجب المؤاخذة عليه، فإذا كان هذا الأمر مخالفاً قواعد الأخلاق فقط ، وصفت مسئولية مرتكبه بأنها مسئولية أدبية، واقتصر على إيجاب مؤاخذته مؤاخذة أدبية ، لا تعدو استهجان المجتمع ذلك المسلك المخالف للأخلاق ، فالمسئولية الأدبية تكون أساساً حين يقترف المرء إثماً يسأل عنه أمام الله ويحاسب عليه الضمير ، سواءً كان ذلك بعمل أم بالامتناع أو ترك عمل ، والمعيار هنا ينحصر فى حسن النية أو سوئها ، والأمر فى هذا شخصى بحت.

وإذا كان الأمر مخالفا لقواعد الأخلاق، وكان القانون ـ أيضا ـ يوجب المؤاخذة عليه، فإن مسئولية مرتكبه لا تقف عند حد المسئولية الأدبية ، بل تكون فوق ذلك مسئولية قانونية تستوجب جزاء قانونياً.

فالمسئولية ـ إذن ـ نوعان أدبية وتتعلق بالحالة التى يوجد فيها الشخص الذى يخالف قاعدة من قواعد الأخلاق ،وقانونية وتتعلق بالحالة التى يوجد فيها الشخص الذى ارتكب فعلاً سبب به ضررا للغير ، فا ستوجب هو مؤاخذة القانون إياه على ذلك ، فهى الحالة التى يوجد فيها من يخل بقاعدة من قواعد القانون.

والواقع أن مدى أو نطاق المسئولية الأدبية أوسع بكثير من مدى أو نطاق المسئولية القانونية ذلك أن دائرة الأخلاق أوسع بكثير من دائرة القانون، لأنها تشمل سلوك الإنسان نحو خالقه ، ونحوه نفسه ، ونحو غيره ، أما دائرة القانون فتقتصر على سلوك الإنسان نحو غيره، وفى هذه الدائرة الضيقة يكتفى القانون بتنظيم نشاط الإنسان الخارجى، ولا يحفل بالنوايا الباطنة مادامت لم تتخذ لها مظهراً خارجياً.

والمسئولية القانونية نوعان جنائية ومدنية ، **النوع الأول** يتعلق بالحالة التى يكون مرتكب الفعل الضار مسئولاً قبل الدولة باعتبارها مشخصة للمجتمع ، ويكون جزاؤه عقوبة توقع عليه باسم المجتمع زجراً له ، وردعاً لغيره ، وتتولى النيابة العامة إقامة الدعوى عليه أمام المحاكم الجنائية ، وتقوم الدولة بتنفيذ العقوبة فيه بما لها من عمال تابعين لسلطتها التنفيذية.

ولقد حددت القوانين والشرائع الحديثة الأفعال التى تستتبع مسئولية جنائية، كما حددت العقوبة التى يستوجبها كل من هذه الأفعال،حيث أصبح من المبادئ الأساسية فى دساتير الدولة المتمدنة "أنه لا جريمة ولا عقوبة إلا بنص".

أما النوع الثانى : المسئولية المدنية ـ فيتعلق بالحالة التى يكون فيها الفرد قد أخل بالتزام مقرر فى ذمته ، وترتب على هذا الإخلال ضرر للغير ، فيصبح مسئولاً قبل المضرور، وملتزم بتعويضه عما أصابه من ضرر ، ويصبح للمضرور وحده حق المطالبة ، ويعتبر هذا الحق حقاً مدنياً خالصاً له، فالمسئولية المدنية تقوم حين يخل الفرد بما التزم به قبل الغير قانوناً أو اتفاقاً ، والجزاء فيها تعويض الضرر الناشئ عن هذا الإخلال .

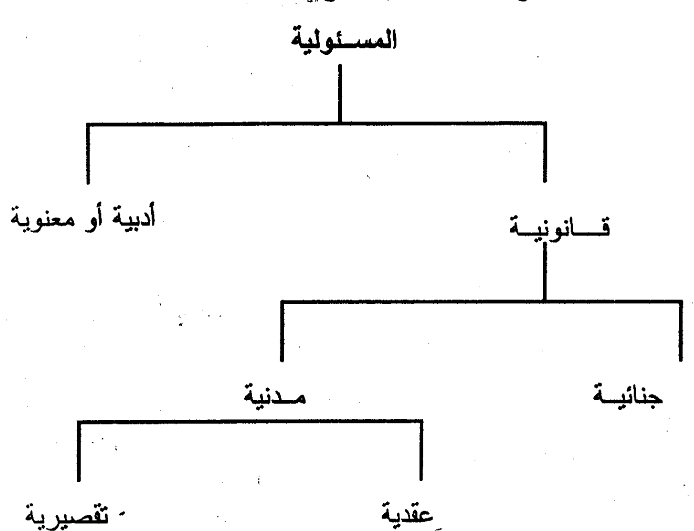
ولأن المسئولية المدنية لا يقصد بها الزجر بل تعويض الضرر، فهى لا تعتنى بحالة المسئول النفسية ، وإنما تعنى بما وقع من ضرر ، وبتعيين من يتحمل نتائجه المالية ـ المصاب به أو فاعله ـ وبتقدير التعويض بقدر الضرر بقطع النظر عن المسئولية الأدبية ومداها، فالمسئول مدنياً يمكن إلزامه بالتعويض ، ولو لم يمكن نسبة أى خطأ أدبى إليه ، كما فى مسئولية المتبوع عن فعل تابعه.

وإذا كانت المسئولية المدنية هى بوجه عام الالتزام بتعويض الضرر المترتب على الإخلال بالتزام أصلى سابق واذا كانت الالتزامات ينشأ بعضها عن عقد (كالالتزام بتسليم المباع) وينشأ بعضها الآخر من القانون (فالقانون

يلقى على كل فرد فى المجتمع التزاما بألا يضر بالغير ، فإن أضر كان مخلاً بهذا الالتزام) ، فإن رجال القانون المدنى يميزون بين نوعين من المسئولية المدنية يتعلق النوع الأول بالمسئولية التى تنشأ عن الإخلال بالتزام عقدى (كمسئولية البائع عن عدم تسليم المبيع فى الزمان والمكان المتفق عليهما) ويطلق عليه المسئولية العقدية ، ويتعلق النوع الثانى بالمسئولية التى تترتب على الإخلال بالتزام قانونى (كمسئولية السائق عن إضاءة الأنوار ليلاً ، أو مجاوزة قدر معين من السرعة) ويطلق على هذا النوع من المسئولية المدنية مسئولية تقصيرية.

فالمسئولية العقدية هى تلك المسئولية التى تنشأ عن الإخلال بما التزم به المتعاقد ، أما المسئولية التقصيرية فهى تلك المسئولية التى تترتب على ما يحدثه الفرد من ضرر للغير بخطئه.

ويوضح الشكل التالى أنواع المسئولية وتصنيفاتها



❑ أركان المسئولية بوجه عام :

للمسئولية أركان ثلاثة لا تقوم بدونها أو بدون واحدة منها - كقاعدة عامة- وإذا توافرت هذه الأركان فإن المسئولية تقوم ويترتب على قيامها آثار معينة أهمها جبر الضرر الذى ترتب، هذه الأركان الثلاثة هى : -

١ - **الخطأ** : وهو ركن المسئولية الأول ، وفى نفس الوقت هو أساسها ، فالقاعدة هى بناء المسئولية على أساس الخطأ ، وهذا هو المغزى الذى قصدت إليه المادة ١٦٣ من التقنين المدنى[1] الحالى حين قررت أن "كل خطأ سبب ضرر للغير يلزم من ارتكبه بالتعويض .

والواقع أنه إذا كان من اليسير التأكيد على أن الخطأ ركن فى المسئولية فإنه من العسير إعطاء تعريف له يعلو على النقد ، فتعريف الخطأ يختلف باختلاف وجهة نظر كل فقيه ، ولعل من أشهر تعريفات الخطأ تعريف ***بلانيول*** والذى يرى "أن الخطأ إخلال بالتزام سابق" ولعل هذا التعريف صحيح تماماً بالنسبة للالتزام ببلوغ غاية ، ولكنه يحتاج إلى إيضاح فى حالة الالتزام ببذل مجهود إذ يثور التساؤل عن ماهية الإخلال به.

أما التعريف الذى يجذب نظر غالبية الفقهاء فيذهب إلى أن الخطأ هو انحراف عن السلوك الواجب مع إدراك هذا الانحراف ، هذا السلوك الواجب سلوك تصورى ، هو سلوك الرجل العادى وهذا الرجل واحد من الجمهور ، من أواسط الناس ، فهو ليس أشدهم حرصاً، ولا أكثرهم إهمالاً .

وللخطأ وفق هذا التعريف ركنين لا يقوم بدون اجتماعهما: فهو انحراف وهو إدراك لهذا الانحراف فالانحراف يعرف بأنه الركن المادى للخطأ ، وكثيراً ما يطلق عليه "التعدى" ، أما الإدراك وهو الركن المعنوى للخطأ فهو يشير إلى أن الخطأ لا يعتبر قد صدر من شخص إلا إذا اسند إليه إسناداً

قانونياً أى إلا إذا أتى الشخص الفعل المادى وهو مدرك لما يأتيه ، ذلك أن الخطأ يستوجب المؤاخذة والمؤاخذة تستوجب الإدراك.

للخطأ أوصاف شتى ، فيقال خطأ عمدى وخطأ بإهمال ، وخطأ جسيم وخطأ يسير ، وخطأ تافه ، خطأ واجب الإثبات وخطأ مفترض.

٢ ـ **الضـــــرر** : وهو الركن الثانى للمسئولية بحيث إذا انتفى لما قامت ، إذ حينئذ لن يكون لقيامها هدف تحققه ، إذ أن هدفها هو إزالة الضـرر، كما وإن الدعوى نفسها تكون غير مقبولة إذ لا دعوى بغير مصلحة.

والضرر بالمعنى العام هو الأذى الذى يصيب الشخص من جراء المساس بحق من حقوقه أو بمصلحة مشروعة له حتى ولو لم يكون القانون يكفل تحقيقها، والمقصود بهذا الأذى أن يصبح الحق أو المصلحة أسوأ مما كان عليه قبل وقوع الخطأ.

والضرر على نوعين : مادى ويتمثل فى الخسائر المالية التى تتأتى نتيجة المساس بحق سواء كان الحق حقاً مالياً أو غير مالى ، **ومعنوى** (أدبى) وهو ما يصيب الإنسان فى مصلحة غير مالية (الشعور ، العاطفة ، الكرامة ، الشرف ، الارتياح النفسي، الظهور فى شكل غير لائق).

والضرر ثلاثة : ضرر وقع ، وضرر مؤكد الوقوع ، وضرر محتمل الوقوع ، وليست هناك مشكلة بالنسبة للنوع الأول من الضـرر ، ولكن المشكلة فى الضرر الثانى والثالث والذى لم يقع أصلاً .

٣ ـ **علاقة السببية بين الخطأ والضرر** : وهذه العلاقة تمثل الركن الثالث للمسئولية ، لا تقوم بدونها تماماً ، كما لا تقوم حيث انتفى الخطأ أو الضرر ، فالمسئولية تهدف إلى التعويض عن الضرر الذى أحدثه المسئول بخطئه، ومن ثم فما لم يكن خطأ المسئول هو الذى أحدث

الضرر فلن يكون لهذا الأخير شأن به ، ومن هنا لـزم أن يثبت مايسمى بعلاقة السببية بين خطأ المدعى عليه والضرر الذى يراد جبره ، فلو أن المدعى عليه أخطأ ولكن خطأه لم يتسبب فى الضرر ، أو لو أن الضرر لم ينشأ عن خطئه فلا مسئولية ، إذ لا يعقل أن يطلب من شخص دفع تعويض عن أضرار سببها الآخرون.

ويرى فقهاء القانون أنه إذا كانت فكرة السببية فكرة منطقية وبداهية ، فإن تحديدها أو القول بتوافرها أمر بالغ التعقيد ، والذى يدعو إلى هذا التعقيد أن الضرر ينشأ عادة عن أكثر من سبب ، وهنا ينبغى أن نحدد أى الأسباب أدى إليه ، ومن ناحية ثانية فقد تتعاقب الأضرار وهنا ينبغى أن نحدد ما الأضرار التى نتجت عن الخطأ ، وما الأضرار التى لم تنتج عنه وذلك حتى يتوقف التعويض عند حد معين ، فكلاً من تعدد الأسباب وتعاقب الأضرار يؤدى إلى تعقيد فكرة السببية ، بل أن هذه الفكرة لا تتضح إلا من خلالهما.

❑ المسئولية المدنية للمعلم :

تنبع المسئولية المدنية للمعلم من كونه شخص يتولى تعليم تلاميذ ، هم غالباً من الأطفال أو الصبيان ، فيكونون دائماً بحاجة إلى الملاحظة والإشراف والتوجيه ولهذا فإن من الطبيعى أن يلتزم برقابتهم ، خلال فترة أدائه لمهمته التعليمية ، وإذا ما أحدث هؤلاء التلاميذ ، أو حدث لهم ، ضرر منهم أو من الغير أو من المعلم نفسه ، فتثور حينئذ مسئولية المعلم باعتباره متولياً الرقابة عليهم.

فالمعلم - من الناحية القانونية - هو كل شخص يكلف بتعليم أطفال أو صبيان قصر ، ويلتزم فى نفس الوقت بالرقابة عليهم ، يستوى بعد ذلك ، أن يتناول التعليم المواد العادية التى تعطى فى المدارس العادية ، أو مواد العلوم

والفنون ، أو المواد التى تختص بها المدارس المهنية والتقنية والرياضية، فمن اللازم لثبوت صفة المعلم وخضوعه بالتالى للأحكام الخاصة بمسئولية المعلم، توافر معيارين أو عنصريين جوهريين ومتكاملين : عنصر **معنوى** وهو التعليم أو التربية ، وعنصر **موضوعى** وهو الرقابة .

ومما تجدر الإشارة إليه أن الالتزام بالرقابة أو التعليم إنما هو التزام ببذل عناية ، أى التزام بوسيلة ، وليس التزاماً بتحقيق نتيجة أى بغاية ، يستوى فى ذلك أن يكون التزاماً قانونيا، أو أن يكون التزاماً عقديا ، وبعبارة أخرى ، فالالتزام يتمثل فى أن يتخذ المعلم الوسائل اللازمة وتدابير الحيطة فى الحدود المفترضة المألوفة لتجنب وقوع حادث للتلميذ ، أو من التلميذ للغير ، مع بذله عناية الشخص العادى ، فالمعيار هنا هو معيار الشخص العادى، على عكس ما إذا كان التزاماً محدداً بنتيجة ، ويكون للقاضى سلطة التقدير الكاملة بالنسبة للوفاء به من عدمه ، ولهذا كان من الطبيعى أن يقع على المضرور أو ممثليه عبء إثبات الخطأ الذى ارتكبه المعلم فى الرقابة.

والحديث عن مسئولية المعلم المدنية يستلزم التحدث فى النقاط التالية:

- حالات مسئولية المعلم وإثباتها.
- صور خطأ المعلم وإثباتها.
- طرق دفع مسئولية المعلم.
- أثر انعقاد مسئولية المعلم .

أولاً : حالات مسئولية المعلم وإثباتها :

يمكن تحديد الأضرار التى تنعقد مسئولية المعلم بسببها في مواجهة المضرور فى الآتى :

١ - الأضرار التى يحدثها التلاميذ للغير :

وقد نظمت مسئولية المعلم عن هذه الأضرار على أساس وجود قرينة بسيطة على الخطأ فى الرقابة ، وذلك على نحو ما يسأل الوالدين مدنياً عما يحدثه أولادهم من أضرار للغير (بمعنى أنه خطأ مفترض) ، وهذه الأضرار تتضمن حالات ثلاثة : -

أ - ضرر يقع للغير بخطأ التلميذ   ب - ضرر يقع للغير بفعل التلميذ.

ج - ضرر يقع للغير بشئ بين يدى التلميذ!

٢ - الأضرار التى تصيب التلاميذ :

وقد نظمت مسئولية المعلم عما يقع للتلاميذ الخاضعين لرقابته من أضرار ، على أساس القواعد العامة للمسئولية المدنية من حيث وجوب إثبات خطأ المعلم (بمعنى أنها حالات واجبة الإثبات) ، ومن الحالات التى يسأل فيها المعلم عما يقع للتلميذ من أضرار ما يأتى :

أ - أضرار تقع للتلميذ بواسطة الغير . ب - أضرار يحدثها التلميذ لنفسه.

ج - أضرار تقع للتلميذ بواسطة المعلم .

١ - الأضرار التى يحدثها التلاميذ للغير : وتتضمن هذا الأضرار ما يأتى : -

أ- **الأضرار التى تقع للغير بخطأ التلميذ :** أن أولى حالات مسئولية المعلم عما يحدثه التلاميذ من أضرار للغير هى تلك التى ترجع إلى خطأ هؤلاء التلاميذ ، والشرط الرئيسى لمسئولية المعلم فى هذه الحالة هو أن يكون التلميذ مميزاً ، حتى يمكن نسبة الخطأ إليه ، يستوى بعد ذلك ، كما يرى البعض أن يكون قاصراً أو رشيداً ، وإن كان البعض الآخر يرى أنه

متى كان التلميذ رشيداً ، فلا يمكن أن تنعقد مسئولية المعلم عن خطأ فـى رقابته ، على اعتبار أن هذا التلميذ الذى بلـغ سـن الرشـد لـن يكـون فـى حاجة إلى رقابة ، فالأصل أن الرقابة تقوم على القاصر إلى أن يبلغ سـن الرشد حتى تنفك عنه الرقابة ، إلا إذا وجد ما يدعـو لبسـطها عليـه وهـو بالغ بسبب حالته الجسمية أو العقلية .

وانعقاد مسئولية المعلم فى مواجهة المضرور تقتضى توافر ثلاثـة شروط هى :

الشرط الأول : أن ينسب إلى التلميذ خطأ سبب ضرراً :

اتجه القانون إلى وجوب نسبة خطأ إلى التلميذ ، متى كان التلميذ مميزاً ، وأن يكون هذا الخطأ هو الذى سبب الضرر للغير إذ كيـف نلـوم المعلـم علـى أنه لم يستطع أن يمنع التلميذ الخاضع لرقابته من القيام بفعـل مـا ، متـى كـان هذا الفعل من الأفعال المشروعة ، وبالتالى فلا خطأ فى جانب المعلـم ، مـادام لا يوجد خطأ فـى جـانب التلميذ ، أن خطـأ التلميذ شـرط ضـرورى لاعتبـار المعلم مقصراً فى رقابته ، وعبء إثبات خطـأ التلميـذ يقـع علـى المضـرور . فمسئولية المعلم هنا مسئولية غير مباشرة لأن المعلمين حتى عندمـا يسـألون ، إنما يسألون عن ضرر لم يترتب علـى خطئهم مباشـرة ، وإنمـا يرتبـط بخطـأ التلميذ الخاضع لرقابتهم.

الشرط الثانى : أن يكون المعلم مكلفاً برقابة التلميذ :

إن من الضرورى قانوناً ، حتى تنعقد مسئولية المعلم عمـا أحدثـه التلميـذ من ضرر للغير بفعلـه غير المشـروع ، أن يكـون هـذا المعلـم مكلفـاً برقابـة التلميذ ، يستوى فى ذلك أن يكون مصدر الالتزام بالرقابة القانون أو الاتفاق ،

ومما تجدر ملاحظته أنه ليس من المفروض أن يراقب المعلم كل تلميذ منفرداً، بل الغالب أن يراقب مجموعة من التلاميذ فى نفس الوقت ، ويكون عليه أن يقوم بالرقابة الفعالة بالقدر المألوف الذى يقتضيه وضع التلاميذ فى المدرسة ، كما أن عدم تنفيذ المعلم لهذا الالتزام ، أو تنفيذه تنفيذاً معيباً - وهو مايسمى القصور أو الخطأ فى الرقابة - يتحقق متى ثبت أنه لو تمت مراقبة التلميذ مراقبة جيدة ، فلم يكون يستطيع التلميذ ارتكاب الخطأ الذى سبب الضرر للغير .

الشرط الثالث : أن يرتكب التلميذ الخطأ وقت خضوعه لرقابة المعلم.

إذا كان الشرط الأول لانعقاد المسئولية بالنسبة للمعلم هو وجوب ارتكاب التلميذ عمل غير مشروع أى خطأ ، وأن يكون هذا التلميذ خاضعاً لرقابة المعلم وفقاً للشرط الثانى ، فإن من الضرورى أن يكون ارتكاب التلميذ لذلك الخطأ قد تم وقت خضوعه لهذه الرقابة، فهذا هو ما يبرر انعقاد مسئولية المعلم ، فرغم خضوع التلميذ لرقابة المعلم ، إلا أنه قد ارتكب خطأ سبب ضرراً للغير ، مما يعنى وجود قصور فى الرقابة من جانب المعلم . ومما تجدر الإشارة إليه أن الالتزام بالرقابة لا يقتصر على الوقت المخصص للدروس التقليدية ، وإنما يمتد إلى أوقات الاستراحة بين الدروس، وكذلك أوقات الرحلات والنزهات والجولات المدرسية ، كما أن الالتزام بالرقابة على المعلم خلال فترة التعليم يقوم حتى إذا لم يمارس تلك الرقابة من الناحية العملية ، كأن يغيب عنهم فجأة دون سبب مشروع ، أو يتركهم ويخرج من الفصل دون ترتيب مراقبة أخرى فعالة ، أو دون تبليغ إدارة المدرسة مسبقاً حتى توفر من يتولى رقابة التلاميذ فى غيبة معلمهم.

ب - **الأضرار التى تقع للغير بفعل التلميذ** : سبق أن ذكرنا عند الحديث عن أركان المسئولية أن للخطأ ركنان لا قيام له بدون أحدهما ركن مادى وهو التعدى ، وركن معنوى وهو الإدراك والتميز ، وإذا تخلف هذا الركن الأخير، لم نكن بصدد خطأ ، أو عمل غير مشروع بالمعنى القانونى ، وإن كان من الممكن أن نوجد أمام فعل ضار ، وإذا كنا قد أوضحنا أن انعقاد مسئولية المعلم توجد متى وقع ضرر للغير بخطأ من التلميذ الخاضع لرقابته أى بعمله غير المشروع ، فهل يمكن أن تنعقد مسئولية المعلم عن ضرر أحدثه تلميذ غير مميز للغير ؟ أى بفعل التلميذ الضار وليس بخطئه؟

من المعلوم أن التلميذ كأى شخص آخر يكون غير مميز إما لأنه لم يبلغ السابعة من عمره ، وإما لأنه رغم بلوغه قد أصيب بالجنون والعته ، فإن من الأمور التى يسلم بها القانون المصرى أن الفعل الضار يمكن أن يصدر من تلميذ غير مميز ، ولا يمكن لعدم إدراكه، إن ينسب إليه خطأ ، ويقدر القانون المصرى بحق أن إقامة المسئولية المدنية فى مواجهة المعلم عما يسببه هذا التلميذ من أضرار للغير، يعتبر اشد ضرورة، ويتعين من ثم أن يكون التزامه أكثر صرامة ، فالتزام المعلم بالرقابة يكون أكثر شدة عندما يتعلق الأمر بطفل عديم التميز ، نظرا لما يتميز به هذا الأخير من خفة وطيش وعدم القدرة على ضبط السلوك ، فإذا كان التلميذ غير مميز ، فلا يكون أمام المضرور سوى مسئول واحد ،هو المعلم متولى الرقابة ، ولا يرجع على التلميذ الخاضع للرقابة ، إلا إذا انتفت مسئولية المعلم متولى الرقابة ، لانتفاء الخطأ ،أو لإنعدام رابطة السببية.

جـ - الأضرار التى تقع للغير بشئ بين يدى التلميذ : وقد يحدث فى بعض الأحوال أن يكون الضرر الذى أصاب الغير قد حدث بفعل إيجابى لشئ وليس بفعل شخص، فإذا كان هذا الشئ مما تتطلب حراسته عناية خاصة أو آلة ميكانيكية، ثارت حينئذ مشكلة الخطأ فى الحراسة ، ورغم أن الشئ قد يكون بين يدى التلميذ ، إلا أنه ليس بالضرورة أن يكون حارساً له ، فقد يكون كذلك وقد يكون المعلم هو الحارس، كما قد يكون أحد والدى التلميذ.

☐ بالنسبة للحالة الأولى التى يكون فيها التلميذ حارساً للشىء :

فإن الأشياء التى تحتاج إلى عناية خاصة فى حراستها ، ويمكن أن تكون فى حراسة التلميذ كثيرة ومتنوعة، أسلاك كهربائية ، زجاجات مواد كيماوية ، أدوات طبية ، أدوات نجارة ، أدوات زراعية بمزرعة أو حديقة المدرسة ...الخ . وإذا كان التلميذ لا يمكن اعتباره حارساً إلا إذا كان مميزاً ، لأن حارس الشئ لا يجوز أن يكون عديم التمييز ، فهل تنعقد مسئولية المعلم عما يقع للغير من ضرر كان فى حراسة التلميذ ؟ ، يرى البعض أنه إذا كان الوالدان يسألان عما يحدثه ولدهما من ضرر للغير بشئ كان فى حراسته وذلك باعتبارهما يتوليان الرقابة عليه ، فإنه لا يجوز الاعتراض على هذا الحل بالنسبة للمعلم ، إذ لا يوجد سبب يحول دون انعقاد مسئولية المعلم فى هذه الحالة وذلك متى تم إثبات أنه لم يراقب الطفل حين استعماله للشىء ، أى عندما يثبت خطؤه فى الرقابة ، فلا يوجد إذن ، أى تناقض بين انعقاد مسئولية التلميذ كحارس ، ومسئولية المعلم كمتولى للرقابة عليه ، وعندما ينسب إلى التلميذ خطأ فى الحراسة ، وإلى المعلم خطأ فى الرقابة ، فإنه يمكن عند ذلك توزيع المسئولية بينهما بنسبة خطأ كل واحد منهما.

❑ وبالنسبة للحالة الثانية التى يكون فيها المعلم حارساً للشىء :

إذا كان المعلم يتولى تعليم التلاميذ على بعض الأدوات التى تحتاج فى حراستها إلى عناية خاصة ، كالأدوات الهندسية أو الطبية ، أو الكيميائية ، فالمعلم هو الحارس لتلك الأشياء، إذا أنها تحت سيطرته الفعلية ، بيد أن التلميذ قد يتمكن من استخدام هذه الأشياء فى الأضرار بالغير ، وحينئذ يمكن مساءلة المعلم على الخطأ فى الرقابة أو الخطأ فى الحراسة.

والواقع أن المضرور سوف تكون لـه مصلحة راجحة ، إذا اختار الرجوع على المعلم باعتباره حارساً للشىء حتى يستفيد من القرينة القاطعة على الخطأ فى الحراسة ، وهى أكثر فائدة له من مجرد القرينة البسيطة على الخطأ فى الرقابة ، خاصة وأن القانون المصرى لم يأخذ بنظام حلول شخص آخر فى المسئولية محل المعلم.

❑ وبالنسبة للحالة الثالثة ، والتى يكون فيها الشىء فى حراسة أحد والدى التلميذ :

إذا كانت الأضرار التى سببها التلميذ للغير بشىء سلمه أحد الوالدين له ، وكان هذا الشىء مما يحتاج إلى عناية خاصة كأسلحة نارية أو أسلاك كهربائية أو مواد كيميائية أو زجاجية أو مفرقعات ... الخ، فإن الخطأ فى الحراسة ينسب حينئذ إلى الوالد، إذ لم يكن من الممكن أن تنتقل الحراسة إلى التلميذ لعدم تمييزه ولأن التلميذ إذا كان مميزاً ، واختلس الشىء دون علم والديه ، فإن الحراسة تنتقل إليه ، كما تنتقل حراسة الشىء للسارق ، فالسنهورى يرى أن سارق الشىء يعتبر حارساً له.

كما يمكن أن ينسب إلى المعلم خطأ الرقابة ، إذا اكتشف هذا الشىء الخطر بين يدى التلميذ ، ولم ينزعه منه ، إذ أن ذلك يمثل دون شك أهمالاً

من جانب المعلم ، ووفقاً للقواعد العامة فى المسئولية المدنية ، فإن دين التعويض يوزع على كل من المعلم والوالد ، ويستطيع المتضرر أن يطالب أحدهما بتعويض كامل الضرر ، ويكون لمن دفع منهم أن يرجع على الآخر طبقاً للقواعد العامة.

٢ ـ الأضرار التى تصيب التلاميذ : ـ

من الحالات التى يسأل فيها المعلم عما يقع للتلميذ من أضرار ما يأتى : ـ

أ ـ الأضرار التى تقع للتلاميذ بواسطة الغير : ـ

ـ يقصد بالغير هنا كل شخص آخر غير المعلم المسئول وغير التلميذ المضرور ، فقد يكون تلميذاً آخر، كما قد يكون شخصاً أجنبياً ، مع ملاحظة أنه إذا كان محدث الضرر ، تلميذا آخر خاضع لرقابة نفس المعلم ، فإن مسئولية المعلم القائمة على قرينة الخطأ فى الرقابة ، ستكون فقط بالنسبة للتلميذ محدث الضرر ، وليست بالنسبة للتلميذ المضرور ، أما إذا كان الغير ليس بتلميذ ممن هم تحت رقابة هذا المعلم ، فإنه وفقاً للقانون المصرى ستكون مسئولية المعلم طبقاً للقواعد العامة ، أى بإثبات الخطأ فى جانبه ، الذى يتمثل فى تقصيره فى الرقابة ، الأمر الذى سمح للغير بأن يضر بالتلميذ، مع قيام رابطة السببية بين هذا الخطأ وبين الضرر ، بحيث يبرهن المضرور على أنه بدون هذا الخطأ ، كان يمكن تجنب ذلك الضرر . ولذلك فإن المعلم المقصر فى التزامه بالرقابة يسأل عن ذلك وفق القواعد العامة للمسئولية المدنية .

والواقع أنه توجد ثلاث حالات يمكن أن تقع تحت هذا النوع من الضرر:

الحالة الأولى : إذا حدث الضرر للتلميذ بواسطة أجنبى : فى هذه الحالة يكون المعلم المقصر فى التزامه بالرقابة مسئولاً بالتضامم In solidum مع

هذا الأجنبى ، ونكون بذلك أمام إحدى حالات تعدد الفاعلين ، ويتم التعويض عن الضرر بالتوزيع على المعلم والغير.

الحالة الثانية : إذا حدث الضرر للتلميذ بواسطة شخص تابع للمؤسسة التعليمية ، دون أن يكون معلما ملتزما برقابة التلميذ كأمين مخزن ، أو سكرتير إدارى ، أو فراش ...إلخ ، فى هذه الحالة يمكن الى جانب إنعقاد مسئولية المعلم للتقصير فى الرقابة ، أن تنعقد مسئولية ذلك الفاعل المباشر للضرر ، فتنعقد بالتالى مسئولية المؤسسة التعليمية باعتبارها متبوعة لمحدث الضرر . ومسئولية المتبوع تقوم فى القانون المصرى على الخطأ المفترض، بل أن من الممكن أن تكون هذه المؤسسة التعليمية مسئولة مسئولية مزدوجة عن فعل الغير ، أولا كمتبوعة للفعل المباشر للضرر ، وثانيا كمتبوع للمعلم.

الحالة الثالثة : إذا حدث الضرر للتلميذ بواسطة شخصاً تابعاً للمعلم نفسه ، كمساعد له أو مشرف أو موجه فإنه طبقاً للقواعد العامة فى مسئولية المتبوع عن عمل التابع ، يجب إثبات خطأ التابع وليس المعلم ، ولكن لو أن المضرور أثبت خطأ شخصى للمتبوع أى المعلم فإنه يستطيع لو أراد ذلك أن يقاضيه مباشرة.

وفيما يتعلق برجوع المعلم المتبوع على التابع ، فإن ذلك سيتوقف على ما إذا كان المتبوع قد ارتكب خطأ أم لا ، حيث أنه إذا لم يكن قد ارتكب أى خطأ ، فإنه يستطيع الرجوع على التابع بكل مادفعه للمضرور من تعويض.

ب ـ الأضرار التى يحدثها التلميذ لنفسه :

وهى تلك الأضرار التى تحدث عندما يصيب التلميذ نفسه بضرر أثناء وجوده بالمدرسة، وخلال خضوعه لرقابة المعلم ، سواء فىَ وقت الدروس

التعليمية أو أثناء فترة الإستراحة بين الدروس ، أو أثناء رحلة نظمتها المدرسة ، ورغم أن التلميذ هو الذى أصاب نفسه كمباشر للفعل الضار ، إلا أن المعلم يسأل عن ذلك طالما أن الحادثة قد وقعت والتلميذ تحت رقابته ، حيث قد يكون القصور أو الإهمال فى الرقابة من جانب المعلم السبب المباشر والدافع لوقوع الحادثة.

ومما تجدر الإشارة إليه أنه متى أصيب التلميذ بضرر بخطأ منه ، فإنه عبء المسئولية سيتوزع بينه وبين المعلم المسئول ، أو بين هذا الأخير وبين والدى التلميذ ، وإذا ما طالب أحد هذين الوالدين المعلم بتعويض ما أصاب ولده من ضرر ، فلن يلتزم المعلم بدفع كامل التعويض ، بل يتحمل جزء فقط يعادل الخطأ الذى نسب إليه.

جـ - الأضرار التى تقع للتلميذ بواسطة المعلم :

وفى هذه الحالة يكون المعلم هو الفاعل المباشر للضرر الذى أصاب التلميذ الخاضع لرقابته ، فلم يتدخل أى عامل آخر بين خطأ المعلم والضرر الذى أصاب التلميذ ، بعبارة أخرى لم ينسب إلى المعلم مجرد قصور فى الرقابة ، بل هو نفسه الذى جرح التلميذ أثناء ضربه له ، أو أصابه بضرر معنوى بأفعاله أو عباراته المهينة ، فمسئولية المعلم تتعقد هنا مباشرة ، وليس بطريقة غير مباشرة عن فعل الغير ، يستوى فى ذلك أن يكون ما أحدثه المعلم من ضرر للتلميذ قد وقع منه شخصياً ، فعلاً أو قولاً ، أو بشىء كان فى حراسة هذا المعلم . وهنا تطبق على المعلم القواعد العامة فى المسئولية المدنية سواء عن الفعل الشخصى أو عن حراسة الأشياء ، ولكن يكون للمضرور الإختيار بين الرجوع علي المعلم بإثبات الخطأ فى جانبه ، أو بالرجوع عليه كحارس.

ثانياً : صور خطأ المعلم ومحل وعبء إثباتها :

أن صور خطأ المعلم تتضمن صورتان أساسيتان هما :

أ-الخطأ بفعل مباشر من المعلم.   ب-الخطأ في الرقابة.

أ- **الخطأ بفعل مباشر من المعلم :** ويتمثل فى الإهمال أو الرعونة أو تعمد إيذاء التلميذ، مثل ضرب المعلم للتلميذ بشكل يؤدى إلى إصابته بجرح ، أو إيذاء المعلم للتلميذ بالقول المهين ، وهذا النوع من الخطأ لا يتميز به المعلم عن غير ممن يسألون عن أفعالهم الشخصية، وهنا تتعقد مسئولية المعلم طبقاً للقواعد العامة فى المسئولية عن الفعل الشخصى ، وإن كان البعض يطالب القضاء بضرورة التشدد مع المعلم فى هذه الحالة ، لأنه إنما أضر مباشرة بمن يلتزم بمراقبته من أجل المحافظة عليه.

أما فيما يتعلق بمحل وعبء إثبات هذا الخطأ ، فإن هذا النوع من الخطأ من نوع الأخطاء واجبة الإثبات وعبء الإثبات يقع هنا على المضرور ، أو أحد والديه، ويجب أن يتم بوسائل الإثبات المقبولة ، طبقاً للقواعد العامة فى الإثبات.

ب - **الخطأ فى الرقابة :** وهو يمثل الحالة المعتادة والمألوفة لخطأ المعلم، وصور خطأ المعلم فى الرقابة كثيرة ومتنوعة بتنوع الوقائع ، ويصعب تقديم حصر كامل لها ، ولذلك سيتم الأكتفاء بعرض بعض الأمثلة، خاصة الهامة منها ،على النحو التالى : -

١ - **إنعدام أو عدم كفاية الرقابة :** وتتمثل صورة هذا الخطأ فى انعدام رقابة المعلم على التلميذ بالرغم من التزامه بها ، كما يمكن أن تكون رقابة المعلم غير منعدمه تماماً ، إلا أنها لم تكن كافية ، من صور ذلك أنه أثناء أحد التمرينات العملية بورشة المدرسة أندفعت آلة من الآلات ،

فأصابت عين تلميذ ، على أثر طرق تلميذ آخر عليها ، وقد نسب إلى المدرسة أنها لم توفر العدد الكافى من المشرفين بالورشة ، حيث لم يكن يوجد سوى مشرف واحد ، فى حين توجب اللوائح تواجد أكثر من مراقب لهذا العدد من التلاميذ.

ومن ذلك - أيضاً - أن يترك المعلم التلاميذ ويذهب إلى دورة المياه ، ويكلف تلميذاً آخر برقابة زملائه، فيتشاجر تلميذان ، فيصيب أحدهما الآخر فى عينه بأحد الإدوات الهندسية ، فهذه الإصابة قد وقعت للتلميذ فى وقت تخلفت فيه أية رقابة من جانب المعلم عن تلاميذه.

٢ - **الإهمال فى الرقابة** : وفى هذه الصورة يكون المعلم موجوداً بين تلاميذه، إلا أنه يقصر فى تنفيذ إلتزامه بمراقبتهم ، مما قد يقضى إلى وقوع الضرر لأحدهم ، أو إحداث أحدهم ضرراً للغير ، فبرغم توافر رقابة المعلم فى هذه الحالة إلا أنها رقابة قاصرة أو معيبة ، ومن حالات الإهمال التى يمكن نسبتها إلى المعلم أن يترك على منضدة أجزاء من أدوات خطرة ، مع علمه أن تلاميذه سوف يمرون أمام هذه المنضدة عندما سيذهبون إليه. ومن هذا الإهمال أيضاً ، ألا يتخذ مشرف فى معسكر ترويحى الإحتياطات الضرورية من أجل منع التلاميذ الذين يراقبهم ، من أن ينزلقوا على ترابزين سلم ، ولم يتخذ أى إجراء وقائى يمنع التلاميذ الذين يراقبهم ، من أن ينزلقوا على ترابزين سلم ، ولم يتخذ أى إجراء وقائى يمنع التلاميذ من هذا العمل الخطر مما لايتواءم وكفالة رقابة فعالة عليهم.

٣ - **تسهيل وقوع الضرر** : وهى تشمل الصور أو الحالات التى يؤدى سلوك المعلم فيها إلى سهولة وقوع الضرر ، سواء من التلميذ للغير أم من

الغير للتلميذ ، كأن يضع المعلم بين يدى التلاميذ لعب أو أدوات أو أشياء خطرة . هذا المعلم يكون مخطئاً مما يفضى إلى انعقاد مسئوليته فى حالة إصابة تلميذ لنفسه عند إمساكه لتلك الآلة الخطرة ، وخطأ المعلم يتمثل فى القصور فى الرقابة نظراً لأن ذلك يسهم فى تسهيل وقوع الضرر .

٤ ـ **عدم اتخاذ الإحتياطات الأمنية** : يتوافر أيضاً الخطأ فى الرقابة من جانب المعلم ، إذا كانت الظروف المدرسية تقتضى منه أن يتخذ بعض الإجراءات الوقائية ، التى من شأنها أن تقلل فرص وقوع أضرار من التلاميذ ، ولم يتخذ مثل هذه الإجراءات ، وترتيباً على ذلك ، إذا لم يتخذ المعلم احتياطات خاصة فى مواجهة التلاميذ المشاغبين المتمردين ، كان مقصراً فى الرقابة، وانعقدت مسئوليته عما يقع بسبب هؤلاء التلاميذ من أضرار ، إذ كان يجب عليه أن يعمل على تقويم سلوك هؤلاء التلاميذ ، ويجنب بقية زملائهم سلوكهم العدوانى.

وتشمل هذه الصورة أيضاً أن يعطى المعلم أمراً معيناً للتلميذ ، دون اتخاذ الإحتياطات اللازمة لتنفيذ هذا الأمر ، تلك الإحتياطات التى تأخذ فى الإعتبار سن التلميذ ، ومدى رعونته، ولذلك حكم بأن المعلم يكون مسئولاً ، عندما يأمر تلميذ صغير بفتح نافذة حجرة الدراسة ، فينكسر مقبض تلك النافذة، ويقع فيصيب عين تلميذ آخر.

وفيما يتعلق بمجل وعبء إثبات هذه الصور من الأخطاء ، فإن محل الإثبات هو الخطأ فى الرقابة ، وهو خطأ مفترض (ثابت) قائم على قرينة وجود الخطأ ، بمعنى افتراض أن ارتكاب التلميذ القاصر الخاضع لرقابة المعلم للفعل الضار سببه إهمال وتقصير من جانب المكلف برقابته ، ولهذا لا يكلف المضرور إثبات هذا الخطأ ، وقرينة الخطأ القائمة فى جانب المعلم ،

هى قرينة بسيطة ، يمكن هدمها بإثبات عكسها ، أى بإثبات إنتفاء الخطأ فى جانب هذا المعلم متولى الرقابة.

والواقع أن مايفترض فى هذه الحالة ليس الخطأ فى الرقابة فقط ، وإنما أيضاً رابطة السببية بين ذلك الخطأ المفترض وبين الضرر ، بحيث يعفى المضرور من إثباتها ، وبناءً على ذلك فإن المضرور وفقاً لفكرة الخطأ المفترض عليه أن يقيم الدليل على أن مرتكب الضرر إنما هو تلميذ خاضع لرقابة المعلم ، الملتزم برقابته قانوناً أو اتفاقاً .

ومما تجدر الإشارة إليه ان الخطأ المفترض فى جانب المعلم ، ليس فيه غبن للمعلم ـ كما يرى رجال القانون ـ لأن قرينة الخطأ هنا إنما قرينة بسيطة يجوز له إن استطاع أن يدحضها ، إما بنفى الخطأ فى الرقابة ، أو بنفى علاقة السببية بين الخطأ فى الرقابة وما وقع من ضرر للغير. ولا شك أن المعلم بماله من إتصال مباشر بالتلميذ، وإدراك تام بالظروف التى وقع فيها الضرر ، قادر على ذلك متى كانت متوافرة لديه بالفعل إحدى هاتين الوسيلتين، أما إلقاء عبء الإثبات بالكامل على المضرور ، فإن فيه ظلم بين له ، حيث يكون المضرور تلميذاً صغير السن أو قليل الخبرة ، وبالتالى غير قادر على شرح وإيضاح الظروف والملابسات التى وقع فيها الحادث ، وهى الفعل غير المشروع أو الفعل الضار الذى وقع من التلميذ الخاضع للرقابة ، فضلاً عن أن والد التلميذ المضرور غالباً ما يكون بعيد تماماً عن هذه الظروف والملابسات ، الأمر الذى يجعل من الصعوبة البالغة عليه تقديم البرهان أو الدليل على خطأ المعلم فى رقابة التلميذ الفاعل المباشر، ولذلك يرى رجال القانون أن أفضل حل يحقق التوازن بين هاتين المصلحتين (المعلم– التلميذ المضرور أو والده) هو عكس عبء الإثبات ، أى إقامة قرينة

بسيطة على خطأ المعلم فى الرقابة لمصلحة المضرور ، هذه قرينة بسيطة بحيث يجوز للمعلم أن استطاع أن ينفيها.

ثالثا : طرق دفع مسئولية المعلم

يقصد بطرق دفع مسئولية المعلم ، تلك الأساليب والإجراءات التى يستطيع المعلم من خلالها أن يتخلص من هذه المسئولية ، وينفى عن نفسه الخطأ سواء كان خطأ مفترضاً أم خطأ واجب الإثبات .

والواقع أن دفع المعلم المسئولية عن نفسه ليس بالأمر اليسير ، نظر لتنوع أساس هذه المسئولية تبعاً لحالاتها المختلفة . فى هذا الإطار يمكن أن نميز فى طرق دفع المسئولية بين النوعين الرئيسين فى مسئولية المعلم أى بين تلك القائمة على خطأ مفترض ، وتلك القائمة على خطأ واجب الإثبات.

أ ـ دفع مسئولية المعلم القائمة على خطأ مفترض :

سبق أن أشرنا أن القانون المصرى لم يكتف بافتراض خطأ المعلم ، بل إنه يفترض كذلك رابطة السببية بين ذلك الخطأ المفترض وبين الضرر ، ولذلك فإنه لكى يدفع المعلم المسئولية المفترضة عن نفسه عليه أن يبرهن بكافة طرق الإثبات على أحد أمرين :

١ ـ نفى الخطأ المفترض للمعلم (عكس قرينة الخطأ).

٢ ـ نفى رابطة السببية بين خطأ المعلم والمضرور (عكس قرينة السببية).

وسوف نتحدث فيما يلى عن الوسائل والإجراءات التى يمكن للمعلم أن يتبعها، لنفى كلا الأمرين :

١ ـ **نفى الخطأ المفترض للمعلم** : من الثابت قانونياً أنه يجوز للمعلم الذى يخضع لقواعد المسئولية القائمة على خطأ مفترض أن ينفى عن نفسه هذا الخطأ ، بأن يثبت أنه قام بتنفيذ إلتزامه بالرقابة ، ولم يرتكب أى إهمال أو تقصير ، وأتخذ جميع الإحتياطات اللازمة لمنع التلميذ من إرتكاب الفعل الضار ، وبعبارة أخرى يقيم الدليل على أنه قد حرص على الرقابة التى مارسها بالشكل الفعال ، وبالقدر الذى يقتضيه الوضع الذى كان فيه ، ومع ذلك فلم يفلح فى تجنب الفعل الضار ، بعد الذى بذل من جهد دون توان أو تجاهل ، أى أنه قام بالواجب، وهو مايعفيه من المسئولية لعدم وقوع خطأ، وفىهذا الإطار نشير إلى ثلاث ملاحظات :

أ ـ أن المعلم هو الذى يتحمل عبء الإثبات ، لأن الخطأ مفترض فى جانبه ، وعليه أن ينفيه بإثبات أنه قام بواجب الرقابة بما ينبغى من العناية، وأنه قد اتخذ الإحتياطات المعقولة ليمنع التلميذ من الإضرار بالغير ، أو إضرار الغير به، أو إضراره بنفسه.

ب ـ أن الإلتزام بالرقابة يعنى بذل عناية الرجل العادى فى كل حالة ، وفقاً للوسط الإجتماعى والعادات والآداب السائدة، وعلى الخصوص من الخاضع للرقابة وحالته الشخصية .

ج ـ إن التزام المعلم بالرقابة إنما هو إلتزام ببذل عناية ، وليس إلتزام بنتيجة ، مع ملاحظة أن تقدير هذه العناية سوف يكون أكثر شدة كلما كان التلاميذ الخاضعين للرقابة من صغار السن ، أو غير الأسوياء عقلياً أو جسمياً .

د ـ أن دور المعلم فى نفى الخطأ المفترض فى جانبه يكون أيسر من الناحية الواقعية من نفيه ذلك الخطأ إذا كان قد سبق وقدم المضرور الدليل عليه، لأن القرينة تقوم على الإحتمال الغالب ، وليس على اليقين ، ولذلك كان

من الواجب أن يأخذ القاضى ذلك فى الإعتبار ، وأن يراعى أن المعلـم ، إنما افترض أنه قد أخطأ فى الرقابة ، من أجل إعفاء المضرور عبء الإثبات ، ومن هنـا يجب أن يكون متسامحاً مع هذا المعلم فى تقدير مايقدمه من أدلة ينفى بها خطئه المفترض.

٢ - **نفى رابطة السببية بين خطأ المعلم والضرر :** يستطيع المعلم نفى رابطة السببية بين خطئه المفترض فى الرقابة ، وما أصاب الغير من ضرر بأحد طريقين : -

الطريق الأول:ان يقطع رابطة السببية بين خطئه في الرقابة وبين وقوع الضرر ،بان يثبت ان الفعل الذى أدى إلى الضرر قد وقع فجأة مثلا، وهنا يكفى المعلم ان يثبت ان الضرر قد وقع دون ان يكون لوقوعه أية علاقة بالخط المفترض فى جانبه،فيكون من شأن ذلك قطع الصلة مابين التقصير المفترض من جانب المعلم متولى الرقابة،وبين الضرر الذى أصاب المضرور،بان كان هذا الضرر سيقع حتى ولو اتخذ متولى الرقابة كل الإحتياطات المعقولة لمنعه،فلم يكن الخطأ المفترض فى جانب المعلم هو السبب فى حدوث الضرر.

الطريق الثاني : أن يقطع رابطة السببية بأن يثبت سبباً أجنبياً بالنسبة إلى التلميذ مرتكب الفعل الضار ، فيرد الحادث ذاته إلى سبب يكون أجنبياً بالنسبة إلى التلميذ كالقوة القاهرة أو الحادث الفجائى أو فعل الغير ، إذ أنه متى ثبت أن ما نسب إلى التلميذ إنما يرجع إلى سبب أجنبى بالنسبة إليه ، فإن مسئولية التلميذ لاتتحقق ، وبالتالى لاتقوم مسئولية المعلم المكلف برقابته.



ومما تجدر الإشارة أنه لايجوز للمعلم أن يحتج بأن الحادثة الضارة كانت نتيجة ظرف فجائى متى أثبت المضرور خطأ فى جانب هذا المعلم متمثلاً فى القصور فى الرقابة ، مما ينفى عن الحادث صفة الفجائية ، وفى ذلك يرى السنهورى أنه لايجوز التمسك (من جانب المعلم) بأن الحادثة التى أدت إلى الضرر كانت نتيجة لظرف مفاجئ ، إذا اثبت المضرور تقصير فى جانب متولى الرقابة.

ب - دفع مسئولية المعلم القائمة على خطأ واجب الإثبات :

تخضع طرق دفع مسئولية المعلم القائمة على خطأ واجب الإثبات (وهى فى القانون المصرى تشمل فقط كل ما يقع للتلميذ من أضرار) للقواعد العامة فى دفع المسئولية المدنية ، ولذلك فإنه إذا أراد المعلم دفع هذه المسئولية ، فإنه سوف يسعى إلى هدم أركانها ، ويمكن أن يتم ذلك من خلال قسمين من الوسائل ، **الأول** : يتجه إلى نفى الخطأ بتبرير الفعل الضار ، **والثانى** : يتجه إلى نفى رابطة السببية.

١ - **وسائل نفى الخطأ بتبرير الفعل الضار** : والمعلم هنا لايسعى إلى نفى الفعل الضار، أو علاقة السببية بينه وبين الضرر ، خاصة بعد أن أثبت المضرور ذلك وإنما يسعى إلى تبرير هذا الفعل الضار ،مما يفضى إلى رفع صفة الخطأ عنه وطبقا للقواعد العامة يمكن تبرير هذا الفعل الضار، من خلال ثلاثة أسباب هى : الدفاع الشرعى ، وحالة الضرورة ، وتنفيذ أمر صادر من رئيس،وفيما يلى بيان كل حالة بالتفصيل:

أ - **الدفاع الشرعى** : من الثابت أن معظم الأنظمة القانونية تسمح للفرد بأن يدافع عن نفسه فى حالة العدوان المباشر على النفس أو المال ، فذلك مما يتفق مع طبيعة الأمور ، فأساس عدم المسئولية فى حالة الدفاع الشرعى

هو إنتفاء الخطأ ، والشخص لا يكون مسئولاً عن فعله الضار إذا لم يكون هذا الفعل خاطئاً، والواقع أنه من اللازم توافر بعض الشروط من أجل أعمال هذه الحالة من أهمها :

❑ وجود خطر حال على النفس أو المال ، وكلمة حال تعنى خطر وقوع الأذى وليس الأذى نفسه ، بمعنى أن يكون التهديد بالأذى جدياً بحيث يكون طبقاً للسير العادى للأمور ، وبحسب الظروف المحيطة بالواقعة، من شأنه أن يصيب أن يؤدى إلى إصابة الإنسان فى شخصه أو ماله ، وأن يكون هذا التهديد قريباً بحيث لا يمكن الإلتجاء إلى السلطة العامة، أو إلى أية وسيلة أخرى لدفع الخطر ، ولايبقى سوى إرتكاب الفعل محل المساءلة ، وأن يكون هذا الخطر مهدداً نفس الشخص أو ماله ، أو حتى نفس الغير أو ماله.

❑ أن يكون مصدر الخطر عملاً غير مشروع يحظره القانون ، أو أمر مدير المدرسة ، أو المعلم نفسه فيكون إساءة بغير وجه حق . (منع المعلم التلميذ من القيام بعمل أمره به مدير المدرسة مثلاً) بل هو فعل ضار مسموح به لفرض واحد ، وهو توقى وقوع الإعتداء واستمراره ، وهذا يقتضى ألا يكون فى الإمكان دفع الأذى بالتجاء إلى طريقة أخرى غير إستعمال القوة مع التلميذ المعقدى مثل مجرد التهديد من قبل المعلم للتلميذ المعتدى . وإلا أبلغ عنه إدارة المدرسة. أو حرمانه من درجات السلوك . أو من الإمتحان... الخ.

ب ـ حالة الضرورة : تنص المادة ١٦٨ من القانون المدنى المصرى على" أن من سبب ضرراً للغير لتفادى ضرراً أكبر محدقاً به أو بغيره ، لا يكون ملزماً إلا بالتعويض الذى يراه القاضى مناسباً"، وما ذلك إلا مجرد تطبيق للقاعدة الشرعية التى تقرر ان الضرورات تبيح المحظورات . ويلزم لإعمال هذه الحالة توافر الشروط الآتية : -

١ - أن يكون الفعل الضار قد تم اتقاء لخطر جسيم ، محدق يتهدده هو أو غيره فى النفس أو المال ، ويقصد بالخطر الجسيم الذي يحدث ضرراً كبيراً ، أما الخطر المحدق فهو الخطر الحال ، أى الذى بدأ وقوعه ولزم منع تفاقمه ، أو تهديد بخطر جدى .

٢ - أن يكون الخطر المراد تفاديه ، ناشئاً عن سبب لايد لمحدث الضرر فيه ، فلا يجوز أن يكون المعلم هو سبب الخطر ، وإلا لكان هو المسئول عن الضرر ، لأنه يكون هو الذى أوجد حالة الضرورة بفعله .

٣ – أن ينصب الضرر اللاحق على المال ، فلا تتوافر حالة الضرورة إذا اضطر المعلم الى إحداث ضرراً بأحد التلاميذ لإنقاذ تلميذ آخر ، وإنما إذا أتلف مالاً لتلميذ لحماية تلميذ آخر من ضرر أكبر ، مع مراعاة أن يكون الضرر الناجم عن هذا الفعل أكبر من الضرر الذى كان يمكن أن يقع بالغير ، وإلا فلا مبرر للمساس بحقوق اللآخرين لتفادى ضرراً مساو أو أقل.

إذا توافرت هذه الشروط كان المعلم غير مخطىء وفقاً لمعيار الرجل العادى ، فما أتاه ليس سوى سلوك يمكن أن يأتيه الرجل العادى ، ولذلك يكون غير مسئول على أساس المسئولية المبنية على الخطأ.

ومما تجدر الإشارة إليه أن نفى مسئولية المعلم ، لايعنى حرمان المضرور من تعويض الضرر أو جزء منه ، ولكن القاضى يقرر تعويض جزئى (بمقتضى قواعد الاثراء بلا سبب على حساب الغير).

ج - تنفيذ أمر الرئيس : تنص المادة ١٦٧ مدنى مصرى "أن الموظف العام لايكون مسئولاً عن عمله الذى أضر بالغير ، إذا اداه تنفيذاً لأمر القانون أو لأمر صدر إليه من رئيسه". ذلك أن القول بخطأ الموظف ومسئوليته

عن تنفيذ أمر الرئيس أو القانون ، يضع هذا الموظف العام بين أمرين : فهو أن رفض هذا الأمر تعرض للجزاء الإدارى ، وإذا نفذه تعرض للمسئولية المدنية ، ولا يمكن للقانون أن يضع الأفراد فى هذا المأزق ، فالحكمة من تقرير هذا الحكم إذن هى رعاية المصلحة العامة ، حتى لا تكون خشية المسئولية سبباً فى تردد الموظفين فى قيامهم بأعمالهم.

انطلاقاً مما سبق يكون تنفيذ المعلم لأمر القانون، أو لأمر صادر إليه من رئيسه مبرراً كافياً لرفع صفة عدم المشروعية عن الفعل ، وبالتالى سبباً لدفع مسئوليته.

ومما تجدر الإشارة إليه أن لكى يعفى المعلم من المسئولية فى هذه الحالة، لابد من توافر شروط محددة من أهمها : -

١ - أن يكون المعلم موظفاً عاماً ، أى معلماً بالمدارس الحكومية ، أو بتعبير آخر المدارس التابعة لوزارة التعليم .

٢ - أن يكون المعلم قد أدى العمل بتنفيذ لأمر رئيس ، وأن يعتقد المعلم أنه أمراً مشروعاً وأن طاعته واجبة عليه.

٣ - أن يثبت المعلم أنه قد راعى فى تنفيذ هذا الأمر جانب الحيطة والحذر ، بحيث لو تبين أن المعلم قد نفذ ذلك برعونة وعدم احتياط ، لما استطاع الإحتماء وراء أمر رئيسه لدفع المسئولية.

والواقع أن إعفاء المعلم من المسئولية فى الأحوال السابقة إنما يستند إلى كونه غير مخطىء.



٢- وسائل نفى رابطة السببية بين الضرر وخطأ المعلم :

فى بعض الحالات قد يثبت الخطأ فى حق المعلم ولكنه لا يسأل مع ذلك عن تعويض ضرر حدث للغير وقت وقوع الخطأ ، إذا لم تكن هناك علاقة

سببية بين هذا الضرر وخطئه . وبذلك يكون دفع مسئولية المعلم هنا ، رغم ثبوت خطئه ، عن طريق نفى رابطة السببية ، وذلك بإثبات حدوث الضرر نتيجة لسبب آخر لا يد له فيه وهو ما يسمى بالسبب الأجنبى .

والسبب الأجنبى كما تحدده النصوص القانونية هو كل ظرف أو حدث يكون قد توافر فيه شرطان :

الأول : استقلاله عن شخص المدعى عليه ، **والثانى:** إحداث أو مشاركته فى إحداث الضرر ، وغالباً ما يتمثل السبب الأجنبى فى أحد أمور ثلاثة : قوة قاهرة أو حدث فجائى ، وخطأ المضرور ، وخطأ الغير .

وفيما يلى بيان لكيفية تحقق كل صورة من هذه الصور بالنسبة لمسئولية المعلم القائمة على خطأ واجب الإثبات.

أ ـ القوة القاهرة أو الحدث الفجائى : القوة القاهرة واقعة لايستطيع الشخص أن يدفعها أو يمنع أثرها ، والحادث الفجائى واقعة لا يمكن توقعها ، والسائد قانونياً عدم التمييز بين القوة القاهرة والحدث الفجائى، بل ينظر إليهما على أنهما شيئاً واحدا ، فالتعبيران مترادفان، والواقعة التى تؤدى قطع رابطة السببية بين الخطأ والضرر هى الواقعة التى يتعذر على الشخص دفعها وتوقعها.

ما يجدر التأكيد عليه هنا أن معيار عدم التوقع إنما هو معيار موضوعى لا ذاتى ، فلا ينظر إلى المدعى عليه فقط ، بل إلى أشد الناس يقظة وبصرا بالأمور ، فلا يكتفى بما يمكن أن يتوقعه الشخص العادى ، كما أن عدم إمكان الدفع يجب أن يكون مستحيلاً استحالة مطلعة، فلا تكون الواقعة مستحيلة الدفع بالنسبة للمدعى عليه فقط .

ب ـ **فعل أو خطأ المضرور** : أن علاقة السببية بين الخطأ والضـرر تنتفـى – وفقاً للقواعد العامة– إذا أثبت المسئول أن الضـرر قـد نشـأ عـن فعـل أو خطأ المضرور نفسه . وهنا نجد أننا أمام ثلاث حالات :

❑ أن يكون فعل أو خطأ المضرور أكثر أهمية فى حدوث الضرر من خطـأ المعلم بشـكل واضـح ، بحيث لا يمكـن أن يعـزى الضـرر إلا إلـى خطـأ المضرور ، ففعل المضرور أو خطئه يستغرض خطأ المعلم ،الذى يعفـى عندئذ من المسئولية لإنتفاء رابطة السببية .

❑ أن يكون خطأ المعلم هو الذى يستغرق خطـأ المضـرور،وفـى هـذه الحالـة لايعتد بخطأ المضرور،وتنعقد مسئولية المعلم كاملة.

❑ أن يتساوى خطأ المعلم وخطأ المضرور فى إحداث الضرر ، ويكون كل منهما سـبباً مسـتقلاً لـه ، دون أن يسـتغرق أحدهمـا الآخـر ، وهنـا تنعقـد مسـئولية الطرفيـن ، مـع مراعـاة دور كـل فعـل أو خطـأ كـل منهمـا فــى إحداث الضرر.

حـ ـ **فعل الغير** : يقصـد بفعـل أو خطـأ الغيـر ، فعـل أو خطـأ شـخص يتدخـل فيحول دون المعلـم ورقابتـه للتلميـذ ، ممـا يـؤدى إلـى إيقـاع هـذا التلميـذ ضرراً بالغير ، وإما إلى أن يقع لهذا التلميذ ضرراً بواسطة الغير ، ففعل أو خطأ الغير هو الذى منع المعلـم مـن رقابـة التلميـذ ، وليـس إهمـالاً أو تقصيراً من جانب المعلم.



كما يقصد بفعل الغير قيام شـخص مباشـرة بـإحداث الضـرر بـالتلميذ ، بالرغم من خضوعه لرقابة المعلم.

وفى هذه الحالة الأخيرة نكـون بصـدد تعـدد للأخطـاء المسـببة للضـرر : خطأ المعلم فى الرقابة ، وخطأ الغير، المعتدى، ووفقاً لنظرية السببية المنتجة،

فإن على القاضى أن يحدد أى الخطأين يعتبر سبباً للضرر ، ويكون من ينسب إليه الخطأ الذى سبب الضرر هو وحده المسئول عن تعويضه ، وبالتالى إذا ما طولب المعلم بالتعويض عن ضرر أصاب التلميذ للخطأ فى الرقابة ، فإنه يستطيع أن يدفع مسئوليته بنفى علاقة السببية بين خطئه والضرر الحادث، بإثبات أن خطأ الغير هو السبب المنتج للضرر ، وبالتالى يكون هذا الغير مسئولاً وحده عن تعويضه.

إما إذا ثبت أن كلاً من الخطأين يعتبر سبباً منتجاً للضرر، فإن المسئولية تصبح مسئولية تضامنية فى مواجهة المضرور ، فالمادة ١٦٩، ٢١٦ مدنى مصرى تشير إلى أنه إذا تعدد المسئولون عن عمل ضار كانوا متضامنين فى التزامهم بتعويض الضرر ، وتكون المسئولية فيما بينهم بالتساوى ، إلا إذا عين القاضى نصيب كل منهم فى التعويض ، وذلك حسب جسامة خطأ كل منهم.

رابعاً : أثر انعقاد مسئولية المعلم :

متى انعقد مسئولية المعلم سواء كانت مسئولية مباشرة -بمعنى أن يكون محدث الضرر هو المعلم نفسه - أو مسئولية غير مباشرة- إذا كان محدث الضرر ليس المعلم نفسه وإنما التلميذ أو الغير - فإن المعلم يكون ملتزم بتعويض كامل الضرر للغير ، وذلك متى كان التلميذ الخاضع لرقابته هو الذى أحدث الضرر للغير ، كما أن المعلم يكون ملتزم أيضاً بتعويض الضرر الذى حدث للتلميذ الخاضع لرقابته سواء أكان محدث الضرر للتلميذ الغير ، أم التلميذ نفسه ، أم المعلم.

والواقع أنه متى دفع المعلم التعويض للشخص المضرور سواء أكان الغير أم التلميذ ، كان لهذا المعلم حق الرجوع بعد ذلك على أيهما ، ويكون هذا الرجوع كلياً أو جزئياً حسب الأحوال.

ومما تجدر الإشارة إليه أنه على الرغم من أن بعض القوانين قد نظمت حلول الدولة أو أصحاب المعاهد والمدارس الخاصة محل المعلم فى المسئولية ككل أو حالات منها ، وعندئذ متى دفعت الدولة أو صاحب المعهد أو المدرسة الخاصة التعويض للمضرور ، كان له أو لها حق الرجوع على المعلم طبقاً للقواعد العامة. إلا أن المشروع المصرى ، لم يأخذ بنظام الحلول، حيث أنه آثر عدم معاملة المعلم معاملة متميزة عن غيره ممن يتولون الرقابة على غيرهم من القصر ، أو ذوى الحالات الجسمانية أو العقلية الخاصة ، بل ساوى بين المعلم فى هذا الشأن وبين غيره ممن يتولى الرقابة على هؤلاء كالوالدين أو المشرف على الحرفة أو الزوج ، ولعل هذا المسلك يظهر لنا مدى إصرار المشروع المصرى على عدم تبنى نظام حلول مسئولية الدولة ، أو غيرها من الأشخاص محل مسئولية المعلم.

والواقع أن مسلك المشروع المصرى نستند إلى مبررات عملية عديدة منها :

١ - أن الأخذ بهذا النظام من شأنه أن يضع على كاهل الدولة عبئاً إضافياً ، ويكفى الدولة ما تعانيه من أعباء فى العديد من الميادين الأخرى.

٢ - أن إقرار هذا النظام يمكن أن يصرف القطاع الخاص عن التوسع فى إنشاء المدارس والمعاهد الخاصة ، فى الوقت الذى يعانى فيه المجتمع المصرى من عجز شديد فى هذا المجال.[1]

٣ - يرى البعض أنه يمكن توفير بعض جوانب حماية للمعلم المصرى دون الحاجة إلى الإعتماد على نظرية الحلول ، فهناك من الوسائل القانونية البديلة ما هو كفيل بتوفير الحماية ، وأهم هذه الوسائل هو وضع نظام متكامل للتأمين من مسئولية المعلم عما يحدثه التلاميذ الخاضعين لرقابته، من أضرار للغير ، أو يقع لهم منها ، بحيث يساهم كل من المعلم والدولة، أو صاحب المدرسة أو المعهد الخاص بنسب معقوله ، فى دفع أقساط التأمين ، وبذلك لا نحمل الدولة عبئاً تنوء به ، وفى نفس الوقت نوفر الأمان المطلوب للمعلم فى أدائه لمهمته التعليمية الجليلة . وهذا التأمين يمكن أن يتضمن نوعين : -

أ - تأمين إجبارى من المسئولية المدنية ، عما قد يحدثه التلاميذ من أضرار للغير ، أو يقع لهم من أضرار ، ويساهم فى أقساط هذا التأمين كل من المعلم والدولة ، أو صاحب المدرسة أو المعهد الخاص بحسب الأحوال، ولا جدال أن فى ذلك إلقاء ببعض العبء على المعلمين ، إلا أنه عبء محتمل ، وأيسر بكثير من تحملهم المسئولية المدنية كاملة ، فضلاً عن

أنه يدفعهم إلى الحرص فـى تنفيذ إلتزامهم برقابـة التلاميذ ، ومـادام أن هناك ثمناً للتقصير فى ذلك .

ب ـ تأمين ضد الإصابات ، ويكون إجبارياً أيضاً ، ويغطى خطـر مـا قد يقع للتلاميذ أنفسهم من أضرار ، ونرى أن من الواجـب أن يشـارك فـى دفع أقساط هذا التـأمين طرفيـن أساسيين همـا : الولـى المسـئول عـن التلميذ القاصر ، والدولة أو صاحب المدرسة أو المعهد الخـاص، كمـا يجـب أن يتقرر بمقتضى نـص قـانونى خـاص ، أن مبلـغ التـأمين يحـل محـل ديـن التعويض الذى قد يحكم به على المعلم المسئول ، وبهذا المنهاج ، نحقق التوازن بين مراعاة مصلحة المعلم ، ومصلحـة المضـرور ، سـواء كـان من الغير ، أو كان تلميذاً خاضعاً لرقابة هذا المعلم ، فنحـن بذلـك نخفـف العبء عن المعلم ، دون أن نضحـى بمصلحـة المضـرور ، كمـا يتوافـر قدر من الأمان فى المجال التعليمى للمعلم والتلميذ ، وهو آمـان جوهـرى ولازم لتحقيق الغرض من تلك المهمة الجليلة المتمثلة فـى تكويـن أجيـال المستقبل.

المراجـــــــع

١ ـ حسين عامر : المسئولية المدنية التقصيرية والعقدية ـ مطبعة مصر ـ القاهرة ـ ١٩٥٦.

٢ ـ سليمان مرقس : الوافي في شرح القانون المدني (٢) في الالتزام ـ المجلد الثاني في الفعل الضار والمسئولية المدنية ـ تنقيح حبيب إبراهيم الخليلي ـ القاهرة ـ ١٩٨٨م.

٣ ـ عبد الحي حجازي : النظرية العامة للالتزام "الجزء الثاني مصادر الالتزام، مطبعة نهضة مصر ـ ١٩٥٤.

٤ ـ عبد الرازق أحمد السنهوري : الوسيط في شرح القانون المدني ، حـ١. مصادر الالتزام ـ الطبعة الثانية ـ دار النهضة المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٤م.

٥ ـ محمد لبيب شنب : دروس في نظرية الالتزام – مصادر الالتزام – القاهرة ١٩٧٦.

٦ ـ نعمان خليل جمعة : دروس في الواقعة القانونية ـ القاهرة ـ ١٩٧٢.

٧ ـ محسن البيه : المسئولية المدنية للمعلم ، دراسة مقارنة في القوانين الكويتي والمصري والفرنسي مع الإشارة إلى القانونين اللبناني والمغربي ـ جامعة الكويت – الكويت ـ ١٩٩٠م.